UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN:
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI,
DELLA FORMAZIONE CONTINUA ED IN SCIENZE PEDAGOGICHE
percorso scienze pedagogiche

TITOLO:
«Chiedi se mi interessa!»
Documentare buone pratiche di socialità in una scuola tecnica secondaria
Rapporto di ricerca relativo ad una esperienza sul campo

RELATORE
Prof.ssa Nadia Breda

CORRELATORE
Prof. Antonio Calvani

CANDIDATO
Giovanni Fiesoli

anno accademico 2012-2013

Abstract:
rapporto di ricerca relativo ad una esperienza sul campo in una scuola tecnica secondaria di secondo grado. Documentazione di buone pratiche e riflessione critica sui diversi approcci didattici e relazionali.

Parole-chiave:
relazione educativa, curriculum, didattica laboratoriale, progettazione didattica, competenze, dispersione scolastica, esercizi teatrali, esercizi psicomotori, emozioni, descolarizzare, beni comuni, dono.

Indice

«L'apprendistato all'auto-osservazione fa parte dell'apprendistato alla lucidità. […] Si dovrebbe insegnare in modo continuativo come ognuno inganni se stesso [...] ciò potrebbe avvenire con l'incitamento a tenere un diario quotidiano nel quale riflettere sugli eventi vissuti.»
Morin E. 1999 *La testa ben fatta* p.51

## *Introduzione*

Raccontare la scuola non basta mai se si guarda al vissuto dei suoi protagonisti, sempre diversi e sempre in divenire. L'imposizione del curriculum da parte dello Stato spinge verso un'istruzione che è "sospensione dalla vita". Questa sospensione può durare quindici, venti anni o anche di più. Qualche studente accetta di rimanere nei "giusti binari". Altri, magari inconsapevolmente, non ci stanno. La loro vitalità si scontra con la noia e in qualche caso cercano di spezzare la coercizione dello spazio fisico e della mente. Non *interiorizzano l'individualità disciplinare*, non ce la fanno a diventare *corpi docili*[1].

A chi credeva che la *rivoluzione culturale del '68*[2] avesse segnato una svolta irreversibile nel rifiuto delle forme più autoritarie dell'insegnamento, propongo di seguirmi dentro una classe. O meglio, nelle classi di alcune scuole secondarie statali.

Dopo la grossa sfuriata di una mia collega nei confronti di un ragazzo[3] di una prima classe, a causa del chewing gum che lui stava masticando, succede che lui si metta a cantare. Lo fa al modo del rap, lì, ad un paio di metri da lei, e da me. Intona alcune rime, non molto comprensibili. Mi viene da sorridere. Spero lo stesso per la mia collega.

Conosco molti insegnanti che classificherebbero l'evento come un caso di ma-

1 Cfr. Foucault M., 1975 - Il Panopticon (edificio carcerario che grazie alla forma radiocentrica e ad opportuni accorgimenti architettonici e tecnologici consente ad un unico guardiano di osservare tutti i prigionieri in ogni momento) menzionato dall'autore è oggi modernamente sostituito da sofisticati impianti di videosorveglianza che in ogni angolo della scuola registrano le nostre vite.
2 Cambi F., 2009 p.12.
3 Per semplicità d'ora in avanti con i termini: studente, alunno, allievo, ragazzo, maestro ecc intenderò la persona nella sua peculiarità e specificità, senza distinzione di genere.

leducazione e di mancanza di rispetto verso l'autorità adulta e verso la scuola. Il fatto che lo studente in questione sia "candidato" alla bocciatura e che abbia difficoltà nello studio e nel comportamento, per molti di noi insegnanti, non cambia la percezione di insubordinazione legata ad eventi simili a quello descritto. Anzi, la aggrava. Accade però che la collega del "chewing gum vietato" non sappia più come fare a gestire le molte situazioni di conflitto che le si presentano, o che lei stessa produce. Scrive rapporti sul registro, propone, e ottiene, sospensioni, ma alla fine si rassegna ad una sostanziale inefficacia del suo operato. Per dirla con De Andrè, "si costerna, s'indigna, s'impegna, poi getta la spugna con gran dignità"[4].

Solitamente, due sono le conseguenze del conflitto. L'esaurimento psico-fisico dell'insegnante. L'allontanamento dello studente a mezzo di sospensioni, prima, e di bocciatura finale poi. Corollari possibili, e probabili, per lui: crollo dell'autostima, difficoltà di proseguire gli studi e la conseguente deprivazione lavorativa e sociale.

Ne ho conosciuti molti di insegnanti che si costernano, più giovani e meno giovani. Ho lavorato al loro fianco durante le lezioni in compresenza. Le motivazioni per gettare la spugna sono numerose. Alle riunioni non facciamo che elencarle ogni volta daccapo:

> I ragazzi arrivano da noi sempre meno preparati e *scolarizzati*.
> Sono sempre più maleducati.
> Le famiglie non si occupano abbastanza di loro.
> I ragazzi vogliono tutto e subito!
> Non si applicano nello studio.
> In classe abbiamo fino a trenta studenti!
> Noi insegnanti siamo pagati poco.
> A noi insegnanti cambiano scuola ogni anno.
> Lo studente è intelligente ma non si applica nello studio.
> La classe alla sesta ora è molto agitata, non seguono la spiegazione!

4 De Andrè, Bubola, Pagani (musica), 1990 dalla canzone *Don Raffaè,* tratta dall'album *Le nuvole,* etichetta Ricordi-Fonit Cetra. Le parole fanno riferimento, secondo gli autori, a quelle citate dal primo Ministro Spadolini, quando si precipitò a Palermo in occasione di una delle tante stragi mafiose: "Sono costernato, sono indignato e mi impegno...". (da http://it.wikipedia.org/wiki/Don_Raffaè consultato il 09/03/2013).

La mia collega testimonia il suo sconcerto senza dubitare minimamente delle proprie buone ragioni:

> Se mi giro a scrivere alla lavagna, mi prendono in giro.
> Non posso fidarmi di loro.
> L'altro giorno, in quell'altra prima, sono riuscita a fare lezione solo per quindici minuti, il resto del tempo battevano le mani sui banchi e a nulla sono valse le minacce e il rapporto sul registro. La prossima settimana dovrò chiedere alla preside di accompagnarmi in classe.

La prima constatazione è che oggi le scuole "difficili" non sono solo nelle periferie degradate, sono ovunque. La seconda è che l'insegnante si sente spesso privo di mezzi per fronteggiare le situazioni critiche. Alcuni studenti delle prime classi, quelli più "problematici", hanno abbandonato la scuola già nel primo quadrimestre, dopo alcuni richiami a casa e qualche sospensione. Sono circa il dieci percento. Alcuni insegnanti hanno tirato un sospiro di sollievo: «finalmente si riesce a fare lezione!». Dove questi studenti completeranno la loro istruzione (obbligatoria), per il momento, alla scuola non interessa.

Nel caso del ragazzo *rapper*, una soluzione al conflitto è emersa dallo studente stesso. Ha combinato ironia e creatività per uscire da una situazione imbarazzante nella quale l'adulto, sovrastimando il suo potere coercitivo, stava enfatizzando un divieto, peraltro non scritto, né riconosciuto come tale dall'alunno. Ciò nondimeno, nel codice di comunicazione adulto, "cantare in faccia al proprio insegnante" è solitamente considerato un gesto di sfida e di mancanza di rispetto.

Sono insegnante di esercitazioni di informatica all'interno di una scuola secondaria di secondo grado ad indirizzo tecnico. Ho lavorato col medesimo incarico presso altri istituti, a partire dai primi anni novanta, dopo il superamento del relativo concorso. La mia figura professionale è quella di un insegnante che ha competenze didat-

tiche e competenze tecniche tali da consentire la progettazione e la realizzazione di attività pratico-laboratoriali per gli studenti. Nel mio caso le esercitazioni riguardano le applicazioni informatiche connesse alle discipline di economia aziendale e matematica, ma recentemente anche quelle di disegno tecnico per i futuri geometri (indirizzo "Costruzioni, Ambiente e Territorio").

L'età degli studenti con i quali lavoro è dai quindici anni in su, ma più spesso ho lavorato con gli studenti più grandi del triennio (cioè dalla terza alla quinta classe). Questa precisazione è utile perché la relazione di un adulto con un adolescente di una classe *iniziale* ha, com'è noto, caratteristiche peculiari.

Racconterò quindi dell'ambiente scolastico, dei comportamenti degli studenti ma anche di quelli degli insegnanti, particolarmente i colleghi con i quali ho lavorato in compresenza. Descrivendo il contesto e le dinamiche relazionali che si svolgono in questo ambiente, intendo mostrarne gli elementi ricorrenti e, a mio avviso, più significativi. Alcuni di questi aspetti possono incidere favorevolmente sul processo di apprendimento-insegnamento, mentre altri lo mortificano irrimediabilmente.

Il mio punto di vista è quello di un insegnante mentre svolge la propria attività lavorativa. La mia è quindi un'*osservazione partecipata* finalizzata ad una *descrizione qualitativa* di quanto accade nel contesto suddetto. Il metodo etnografico adottato[5] poggia su di un'*analisi retrospettiva* in quanto, solo sporadicamente e solo negli anni più recenti, mi sono avvalso di una sistematica e immediata trascrizione di quanto accadeva a scuola, utilizzando *note sul campo* e *note personali*. Solo in un paio di casi mi sono avvalso di riprese video[6].

Le ipotesi interpretative che avanzerò sono collocate al termine di questo lavoro, ma già nei resoconti contenuti negli altri capitoli farò cenno a riferimenti legislativi e pedagogici che a mio avviso possono favorire una riflessione mentre ancora si aggiungono altri elementi descrittivi.

Ho creduto che ripensare al mio vissuto di insegnante potesse essere un'opera-

5 Cfr. Gobbo F., Gomes A.M., 2003.
6 Cfr. *Ivi.*

zione salutare se ero disposto a mettere in discussione e a rielaborare criticamente le mie strategie pedagogiche (anche istintive e poco riflettute). Descrivere per riflettere e descrivere per condividere, è la motivazione di questo lavoro.

Inoltre prenderò in considerazione la "rilevazione sul gradimento" e i risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti di una classe quinta che ho seguito con maggiore intenzionalità e accuratezza descrittiva.

Confido che il percorso di studio universitario intrapreso mi abbia aiutato a diventare un insegnante più critico e riflessivo. A tale proposito, credo che il curriculum suggerito dall'università sia risultato prevalentemente teorico mentre poteva essere l'occasione per svolgere esperienze anche pratiche e per confrontarsi con dei *maestri,* e con dei colleghi, che hanno accumulato un bagaglio considerevole di esperienze sul campo.

Anche qui, come nel contesto che descriverò, una scarsa attenzione agli aspetti relazionali finalizzati a precisi obiettivi di apprendimento comporta uno scarto significativo tra ciò che si impara e ciò che invece si potrebbe imparare attraverso un confronto dialogico e attraverso esperienze pratiche più direttamente connesse alla professione a cui l'università intende preparare.

*Documentare la scuola*

Una delle carenze osservabili nelle scuole secondarie di secondo grado cui faccio riferimento in questo lavoro è certamente la carenza di documentazione. Non mi riferisco alla quantità di documenti ufficiali, necessari e non, che l'insegnante deve produrre in base alle disposizioni normative della scuola. Mi riferisco invece al vivo materiale rappresentato dagli studenti e da noi insegnanti, nell'atto di produrre relazioni umane, vissuti, apprendimenti, esperienze, ricordi.

Un'anziana e simpatica collega dice sempre che di alcuni aspetti importanti, a scuola, *se ne parla solo nei cessi e corridoi,* mentre nelle sedi preposte non si riescono ad affrontare quei temi che potrebbero aprire un confronto sulla sostanza del nostro agire pedagogico di insegnanti. La sede che lei auspica per un dialogo costruttivo è naturalmente il *Collegio dei docenti* e il *Consiglio di classe*. I problemi da affrontare non mancano mai, ma spesso non vengono neppure sfiorati in queste sedi. Se invece, sporadicamente, se ne parla scatta immediatamente una qualche contrapposizione ideologica o politica che fa scivolare ogni ragionamento verso l'inconcludenza.

Per affrontare efficacemente il confronto che la collega suggerisce, occorre avere in mente un quadro articolato, una rappresentazione della realtà della scuola e degli studenti per progettare strategie didattiche utili in quanto comprensive dei vissuti di chi ci sta davanti ogni giorno, in ogni classe.

Verrebbe da dire che ciascuno di noi insegnanti ha in mente un "disegno" della realtà scolastica, che ci include, ma questa rappresentazione è da un lato implicita e inespressa, e dall'altro mal rappresentata in quanto, di norma, ci mancano gli strumenti per documentarla adeguatamente e per confrontarla poi con quella degli altri protagonisti: colleghi, studenti ecc.

Limitare la riflessione e il confronto tra insegnanti ai luoghi informali di per sé non è negativo, ma ho spesso avvertito la sensazione di essere carente nella produzione formale di una descrizione utile ad un'*analisi di contesto* (intesa come processo conoscitivo preliminare ad un qualche intervento). E in questo non credo di essere solo.

È mia opinione che il metodo etnografico possa venirci in soccorso e mentre

per gli allievi in età prescolare, e per la scuola primaria, risulta uno strumento imprescindibile, per gli studenti della scuola secondaria l'attenzione dell'insegnante è troppo spesso sbilanciata verso la sola misurazione dei risultati dell'apprendimento. In sostanza, dagli esiti del profitto scolastico si desumono le indicazioni da fornire allo studente per il suo miglioramento. Raramente si parte dal considerare *chi è* lo studente e quali siano le sue motivazioni e i suoi interessi, espliciti e impliciti, e come questi siano utili all'avvio, o al completamento, del suo *percorso di vita*; che è quindi, non solo percorso istruttivo-educativo, ma *formativo*[7] nel senso ampio del termine.

Un altro aspetto che rappresenta un'incongruenza rispetto alle raccomandazioni degli esperti di valutazione scolastica è la mancanza di informazioni sugli studenti che concludono il percorso formativo superiore. Pur trattandosi di scuole tecniche (per i licei è più labile la connessione con la carriera lavorativa), quelle presso le quali ho lavorato, non dispongono di informazioni riguardo all'occupazione lavorativa degli studenti diplomati.

Il successo formativo (qui "formativo" vale nella più diffusa accezione di "istruttivo-educativo") viene quindi misurato dal solo esito dell'esame di Stato (prima si chiamava *esame di maturità*) senza preoccuparsi se il profilo professionale del diplomato è utile alla sua collocazione lavorativa e se le sue competenze sono coerenti con quelle richieste dal mercato del lavoro.

Osservare gli esiti prodotti da un percorso di studio in termini occupazionali e formativi, è ciò che la normativa nazionale definisce *autovalutazione d'istituto* e *valutazione di sistema*[8]. Ovvero consiste in quell'insieme di *informazioni di ritorno* in grado di consentire aggiustamenti e modifiche nella singola scuola ed, eventualmente, nel sistema scolastico nazionale. Ma questa attività non sembra essersi affermata come prassi.

La seconda intervista che ho rivolto agli studenti cerca di gettar luce su questo

7 "Il formare [...] è processo del soggetto; è un formarsi, un prender forma personale e secondo la propria natura, individualità etc; o - almeno - questo è il traguardo più alto di ogni processo formativo, che guarda al soggetto come attore e vede l'«acquisir forma» che gli è proprio come un processo autonomo, non prevedibile, anche aperto." Cambi F., 2008, p.5.
8 Domenici G., 2008, p.8.

aspetto: occorre capire che cosa fanno dopo essersi diplomati.

Per motivi di riservatezza, in tutto il presente lavoro, sono stati espunti i riferimenti temporali e le indicazioni anagrafiche delle persone qui rappresentate. I nomi che compaiono sono pseudonimi.

*Contenuto dei capitoli*

Nel primo capitolo descrivo l'ambiente nel quale lavoro, soffermandomi particolarmente sugli adulti, sugli studenti e sul clima che per vari motivi si crea a scuola. Nel secondo, riporto i risultati di due *interviste* rivolte agli studenti. Nel terzo, racconto alcune esperienze didattiche che hanno la particolarità di aver richiesto agli studenti un *lavoro collaborativo* che si è concretizzato nella costruzione di un prodotto. Nel quarto capitolo mi soffermo sulla *relazione educativa* e sugli effetti degli approcci direttivi e autoritari. Nel quinto rifletto sulla prospettiva del *dono* in relazione ai processi di apprendimento-insegnamento. Nelle conclusioni ripercorro i passaggi più significativi delle esperienze sul campo descritte, avanzando ipotesi riguardo ad una più adeguata formazione degli insegnanti e ad un rinnovato *spirito conviviale* che possa riportare nelle mani del soggetto in apprendimento il *senso* e la *responsabilità* del suo *divenire*.

*Sul metodo*

Come sopra accennato, per la *natura complessa* (e sistemica) del contesto osservato, ho ritenuto di avvalermi di un *approccio descrittivo-qualitativo* che è tipico del *metodo etnografico*[9]. Questo si fonda sull'immersione del ricercatore nelle vite dei soggetti che intende studiare; si tratta quindi di un lavoro intensivo, partecipato e prolungato che si sofferma ad osservare e a descrivere anche aspetti apparentemente poco rilevanti[10]. Ciò che importa, è che nella prospettiva etnografica l'analisi, per sua natura sempre semplificatoria, sempre selettiva rispetto alla complessità dei fenomeni, sia più possibile contemperata da una visione di sintesi, o almeno, da dei tentativi in tale direzione. Ma questa impossibilità dell'analisi etnografica esaustiva è insita nell'oggetto dell'analisi, ovvero il contesto culturale, la cui descrizione completa sfugge continuamente[11]. Per questi motivi, non ho la pretesa di dimostrare alcunché ma di mostrare, descrivendolo, quanto accade in un certo ambiente formativo-educativo-istruttivo, in modo che ciascun lettore possa farsi un'idea, ed elaborare una personale interpretazione degli elementi di qualità e di criticità di questo particolare contesto.

9 È il metodo con cui operano le ricerche sul campo delle scienze etnoantropologiche. Fare etnografia significa recarsi tra coloro che si vuole studiare per un certo periodo di tempo, ed utilizzare alcune tecniche di ricerca (come l'osservazione o l'intervista) allo scopo di collezionare un insieme di dati che una volta interpretati, rendano possibile la comprensione della cultura in esame. Riti, rituali, cerimonie, norme, valori, credenze, comportamenti, artefatti, sono i principali fenomeni di interesse dell'etnografo, attraverso i quali la cultura si rende intelligibile.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/Etnografia consultato il 16/03/2013
10 Gobbo F., Gomes A.M., 2003, p.154.
11 *Ivi* p.219.

*Consapevolezza*

La consapevolezza di appartenere ad un mondo (quello della scuola) significa comprendere di "essere parte del problema", con la conseguenza di accettare che questo ci modifica mentre lo trattiamo. Sapere di far parte di un *sistema* complesso implica porsi degli interrogativi, sperimentare soluzioni, tentare aggiustamenti, confrontarsi, mettersi in discussione. In sostanza significa non arrendersi agli esiti spesso disastrosi per larga parte delle persone a cui la scuola si rivolge (si pensi al grande numero di abbandoni del percorso scolastico). Ma tutto questo senza potersi mai sentire al di sopra e fuori dal problema, magari per il fatto di aver condotto degli studi pedagogici.

> "Quando i laureati criticano la scuola e la dicono malata si dimenticano d'esserne i prodotti. Hanno poppato l'infezione fino ai 25 anni. Non sono più capaci di pensare che possa valer qualcosa chi non ha fatto i loro studi."[12]

D'altro canto però Illich ci ricorda che:

> la descolarizzazione dell'istruzione ha assolutamente bisogno della guida di coloro che nelle scuole sono stati allevati. In questa missione i programmi scolastici non possono servir loro da alibi: ognuno di noi resta responsabile di ciò che è stato fatto di lui, anche se non può far altro che accettare questa responsabilità e servire da monito per gli altri.[13]

Nel corso di questo resoconto, risulterà via via sempre più evidente che l'approccio interdisciplinare, collaborativo e orientativo[14] che la scuola dovrebbe propor-

---

12 Cfr. AAVV 1967.

13 Illich I., 1972, p.45.

14 Riguardo all'importante tema dell'orientamento si vedano le "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita ", C.M. n.43 del 15 aprile 2009, ma già prima, la Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n. 487 che così recita:
"L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte

re, trova numerosi ostacoli nella sua realizzazione. Esaminare le motivazioni di tali difficoltà può contribuire alla revisione di alcune prassi largamente diffuse. Si pensi, ad esempio, all'approccio prevalentemente *trasmissivo* dell'insegnante o all'autoreferenzialità della sua azione pedagogica.

> "Che siete colti ve lo dite da voi. Avete letto tutti gli stessi libri. Non c'è nessuno che vi chieda qualcosa di diverso."[15]

La consapevolezza degli aspetti sopra accennati, ma anche una concreta pratica didattica che ne possa tener conto, è il lascito culturale e professionale del percorso universitario che ho intrapreso.

Lascito che avrebbe avuto esiti ben diversi se il percorso di studio non avesse viaggiato in parallelo, per molti anni, ad un tirocinio, purtroppo autogestito, allestito sul mio posto di lavoro.

---

integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile."

15 Cfr. AAVV 1967.

*Restringere il campo*

Seppure alcuni episodi riportati in questo lavoro potranno risultare emblematici, e quindi utili alla descrizione cui intendo pervenire, credo necessario dare più risalto ad una specifica esperienza svolta in una classe quinta per la realizzazione di un progetto interdisciplinare. Per questa classe dispongo di una maggiore quantità di materiale in quanto avevo precedentemente deciso di documentare le attività svolte dagli studenti (in mia presenza) nel corso di un intero anno scolastico.

Per procedere ad una *triangolazione* che potesse confermare la descrizione da me effettuata e non disponendo di altre fonti, se non quelle da me raccolte direttamente sul campo, ho deciso di avvalermi di ulteriori informazioni, raccolte presso gli studenti stessi, alla fine dell'anno scolastico e, successivamente, dopo otto mesi di tempo dal loro esame di Stato. Le interviste agli studenti hanno lo scopo di aggiungere elementi di controllo rispetto ai dati raccolti durante le mie osservazioni[16].

La prima delle due interviste è consistita in un testo scritto che ho chiesto di produrre agli studenti al termine delle lezioni (dopo che si erano svolti gli scrutini che decretavano l'ammissione, o meno, di ciascun allievo all'esame di Stato).

Il mio invito non era prescrittivo e lasciava libertà di esprimere un saluto o una qualsiasi considerazione sull'anno scolastico appena concluso. Lo scritto che alcuni di loro hanno deciso di lasciarmi, per quanto vaga fosse la mia richiesta, è risultata un'opportunità, per chi lo desiderava, di *restituire*[17] quanto avevano ricevuto. Secondo Carla Melazzini, *maestra di strada* nelle periferie della provincia napoletana, c'è spesso il desiderio dell'allievo di restituire all'adulto quello che ritiene di aver ricevuto dal proprio maestro. Ciò non accade necessariamente, ma l'opportunità di testimoniare di aver ricevuto qualcosa di utile per la propria vita risulta spesso desiderabile per quegli studenti che ritengono di aver ricevuto un *dono* dal proprio insegnante. Questo aspetto non può dimostrare granché rispetto alla qualità degli apprendimenti dell'allievo, ma testimonia, probabilmente, qualcosa riguardo alla relazione che è intercorsa con il proprio insegnante. Se questa è *sufficientemente buona*[18] e autentica,

---

16 Gobbo F., Gomes A.M., 2003, p.159.
17 Melazzini C., 2011 p.245.
18 Cfr. Winnicott D.: "La madre sufficientemente buona possiede la cosiddetta *preoccupazione*

piuttosto che formale e burocratica, anche le possibili aree di conflitto tra insegnante e studente tendono a ridursi, mentre si ampliano le possibilità di reciproca comprensione e di apprendimento.

Intendo precisare che non ho mai inteso fondare la mia relazione con gli studenti in modo da *provocare* un sentimento di riconoscenza nei miei confronti poiché ritengo che ciò sia in contrasto con la necessaria autonomia (e senso di autoefficacia) che essi devono sviluppare. Inoltre si porrebbe il rischio di generare dipendenza e senso di insicurezza nell'allievo.

La seconda intervista è avvenuta online. Darò conto delle risposte a queste due interviste nel secondo capitolo in modo da disporre subito di qualche indicazione sull'esito del percorso formativo degli studenti.

Le descrizioni che ho inserito in questo lavoro e i risultati delle interviste non esauriscono certamente le possibilità di pervenire ad una più completa rappresentazione di quanto avveniva a scuola durante lo svolgimento del nostro lavoro, e nulla intendo dire per ciò che riguarda la presenza degli studenti a scuola durante le ore di lezione cui io non partecipavo direttamente.

I limiti del presente lavoro dipendono dalla sostanziale impossibilità di raffrontare i risultati di apprendimento, o le possibilità di inserimento lavorativo, conseguite dagli studenti di una classe, con quelli di un'altra classe, utilizzata come *gruppo di controllo*. Inoltre, l'osservazione partecipata di cui sono protagonista, riguarda una parte esigua del tempo che gli studenti passano a scuola. Le ore che trascorriamo insieme sono mediamente cinque alla settimana. In sintesi, la modesta rappresentatività dei risultati qui esposti dipende dalla *natura sistemica* del contesto scolastico in cui le attività in oggetto si svolgono e quindi osservare *una parte* del sistema non può fornire indicazioni sul *tutto*.

Nonostante i suddetti limiti, gli elementi che maggiormente possono conside-

---

*materna primaria*, uno stato psicologico indispensabile perché essa possa fornire le cure adeguate al piccolo e che le permette di "fornire il mondo" al bambino con puntualità, facendogli sperimentare l'onnipotenza soggettiva". (da http://it.wikipedia.org/wiki/Winnicott consultato il 12/03/2013).

rarsi decisivi per l'apprendimento da parte degli studenti, sia in positivo che in negativo, hanno caratteristiche tali da risultare indicativi.

## *I.1 Noi insegnanti*

Credo sia utile chiarire il motivo per cui ho deciso di raccogliere informazioni senza avvalermi della collaborazione dei colleghi del Consiglio di classe, particolarmente quei colleghi con i quali lavoravo in compresenza e con i quali sarebbe stata utile una più stretta collaborazione.

Per comprendere il motivo di questa scelta occorre che io descriva il contesto e le relazioni che intercorrevano tra gli insegnanti della classe.

L'indirizzo di studio cui appartengono le classi osservate è denominato Mercurio. Nasce nel 1991 da una sperimentazione proposta dal Ministero della Pubblica Istruzione. La peculiarità dell'indirizzo Mercurio è quella di promuovere un approccio didattico spiccatamente interdisciplinare e laboratoriale. Sono infatti previste da cinque (nel terzo anno) a sette ore (nel quinto anno) settimanali di *laboratorio informatico,* cioè ore di compresenza tra l'insegnante tecnico pratico di laboratorio di informatica e gli insegnanti di informatica, matematica ed economia aziendale. Dai primi anni novanta alla fine del primo decennio del secolo corrente, questo indirizzo di studio ha riscosso un buon successo in termini di frequentanti, grazie al fatto di porre l'accento sulle competenze informatiche che, unendosi alle competenze economico aziendali, andavano a rafforzare il profilo professionale del ragioniere.

Io sono l'insegnante tecnico pratico della classe protagonista dell'esperienza oggetto del presente resoconto e delle altre classi cui farò riferimento. Nel mio ruolo, ho quindi il compito di organizzare le attività di laboratorio informatico congiuntamente con i colleghi delle tre discipline sopra ricordate.

Durante lo svolgimento delle esercitazioni si lavora spesso affiancando gli studenti, anche in senso fisico, singolarmente o in piccoli gruppi. La presenza contemporanea di due insegnanti in questi casi è molto utile per favorire apprendimenti individualizzati e/o personalizzati[19]. Questa modalità operativa si presta anche ad approfon-

19 *Individualizzazione*: tecnica di insegnamento che cerca di adattare l'istruzione alle necessità

dire la conoscenza tra insegnanti e per osservarsi reciprocamente negli atteggiamenti e negli stili di insegnamento. Ho quindi annotato, per lungo tempo, quegli atteggiamenti dei miei colleghi che più mi colpivano, raccogliendo una considerevole quantità di materiale etnografico. Osservare l'insegnante mentre interagisce (in classe o in laboratorio) con gli studenti mi consente spesso di soppesare le sue "dotazioni professionali", come pure mi rivela lati insospettabili del suo carattere (resilienza, tenacia, creatività, ma anche intolleranza, disprezzo, vittimismo ecc).

Tornando alle esercitazioni di laboratorio, la loro progettazione è da svolgere congiuntamente tra i colleghi delle diverse discipline per stabilire cosa, come, e quando svolgere le attività tecnico-pratiche. Ciò presuppone la collaborazione tra i docenti di tutto il Consiglio di classe, in modo che ciascun apprendimento sia inserito in modo significativo e utile nel curriculum che si desidera progettare.

Inoltre, la realizzazione di progetti inter-disciplinari è prevista istituzionalmente dal percorso Mercurio. Tale attività, denominata *area di progetto*[20], deve essere svolta con modalità laboratoriali e di gruppo.

Questa premessa è necessaria per comprendere l'importanza della buona qualità delle relazioni interpersonali che sarebbe auspicabile per favorire una proficua attività di progettazione collegiale tra i docenti.

Invece, la dimensione comunitaria nei nostri Consigli di Classe è spesso del tutto inadeguata, in quanto vi è un'evidente resistenza a predisporre collegialmente il curriculum. Ciascuno redige la propria programmazione individualmente, per così

---

dell'allievo, pur mantenendo fisso l'obiettivo da conseguire prefissato. Si attua semplificando il materiale didattico, inserendo percorsi di recupero, modificando il canale comunicativo, intensificando il feedback o rinforzo oppure le condizioni dell'apprendimento[...]

*Personalizzazione*: metodologia che adatta l'insegnamento alle motivazioni e aspirazioni personali dell'allievo. Ha un valore più profondo dell'individualizzazione, con cui di solito è confusa. Nella personalizzazione l'allievo diventa parte attiva nella determinazione e nel controllo degli stessi obiettivi. Calvani A., 2011, pp.133-136.

20 MPI, 1991, *Sperimentazione progetto Mercurio*:

*Uso integrato del laboratorio e area di progetto*

L'attività volta a cogliere i nessi tra le varie discipline ed a realizzare con organica interdipendenza lavori comuni, che è la tipica finalità dell'area di progetto, può essere favorita da una efficace organizzazione del laboratorio di informatica: esso, infatti, diventa essenziale per sviluppare un metodo centrato sulla progettazione e sull'abitudine a lavorare insieme. Ai docenti di volta in volta interessati ed all'insegnante tecnico-pratico spetterà il compito di impostare e svolgere progetti interdisciplinari sulla base di quanto deciso dal Consiglio di classe.

dire, alla vecchia maniera. Anche riguardo alle "aree di progetto" svolte negli anni precedenti si era manifestato spesso un disinteresse per questo tipo di attività che, secondo alcuni colleghi, tolgono tempo alle "normali" lezioni e allo svolgimento del programma.

Questo scollamento all'interno del gruppo docente rappresenta un forte limite quando si intende promuovere la partecipazione e la collaborazione tra gli studenti. Mentre invece,

> in quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere".[21]

Consapevole dell'importanza di questi aspetti, in sede di progettazione didattica, propongo ai colleghi di realizzare un'area di progetto che possa riscuotere l'interesse degli studenti e che comporta la realizzazione di un prodotto software utile alla scuola. In risposta, alcuni insegnanti delle discipline tecniche suggeriscono di non svolgere per niente l'area di progetto in quanto farebbe soltanto *perdere* del tempo prezioso. Questi colleghi hanno dovuto, anche se tardivamente, ricredersi in quanto l'area di progetto è prevista dall'ordinamento ministeriale del percorso Mercurio e per tale motivo è oggetto di discussione come primo argomento nella prova orale dell'esame di Stato degli studenti. C'è da osservare che recentemente si è verificata la riduzione dell'orario settimanale da trentasei a trentadue ore, con la conseguente riduzione pro-quota del monte orario di ciascuna disciplina, mentre gli obiettivi disciplinari (oggetto di verifica all'esame di Stato) non sono cambiati e dunque lo svolgimento dell'intero programma delle materie tecniche può risultare difficoltoso.

L'ansia dell'insegnante per lo svolgimento del programma è un sentimento dif-

21 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2007, p.19.

fuso nella scuola secondaria di secondo grado, ora aggravato dalla riduzione del tempo scuola introdotta con il riordino degli istituti tecnici (DPR 88/2010 ) inserito nella cosiddetta Riforma Gelmini. Si noti in proposito che i contenuti programmatici in ambito economico-aziendale sono tali e tanti che se venissero acquisiti completamente da parte degli studenti questi sarebbero in grado si esercitare, appena diplomati, un'attività libero-professionale, mentre, com'è noto, ciò è possibile soltanto conseguendo una laurea almeno triennale, più tre anni di tirocinio e un esame di abilitazione professionale. Questo aspetto potrebbe indurre i docenti delle discipline tecniche a selezionare gli argomenti essenziali alla preparazione di una solida base di conoscenze e di abilità utili al proseguimento degli studi e all'esercizio di mansioni impiegatizie, valorizzando gli aspetti, da un lato, metodologici di studio (ad esempio la competenza *imparare a imparare*) e dall'altro quelli più attinenti alla concreta pratica lavorativa in modo da fornire maggiore motivazione agli studenti. Ma così non è: «il programma va svolto interamente altrimenti come ci si prepara all'esame di Stato?» Da notare che la preparazione agli esami supera in priorità l'obiettivo di prepararsi alla vita (anche quella lavorativa).

Voglio precisare che un eventuale alleggerimento del programma non dovrebbe essere a discapito di una preparazione culturale di ampio respiro ma riguarderebbe argomenti tecnici di secondaria importanza, che per loro natura sono ad alto tasso di cambiamento, come ad esempio alcune disposizioni fiscali.

Tornando al clima d'ansia, quello che i miei colleghi preferiscono tagliare sono per l'appunto le attività pratico-laboratoriali, com'è dimostrato dalle loro affermazioni: «gli aspetti pratici non c'è tempo di curarli a scuola e dunque le ore di laboratorio sono di intralcio alla *normale* attività didattica» oppure «le attività tecnico pratiche richiedono troppo tempo, se proprio si devono fare, cerchiamo almeno di ridurne il tempo all'essenziale». Ne consegue che le ore previste per attività tecnico pratiche vengono compresse nel tempo e le attività dell'*area di progetto* risentono, di conseguenza, di questa limitazione.

Riguardo a quest'ultima occorrono alcune precisazioni. Per svolgere un progetto occorre avere un progetto, sembra una banalità, ma i consigli di classe cui partecipo da venti anni a questa parte non sono mai stati un luogo particolarmente creativo

dal punto di vista progettuale. Capita spesso che nessuno voglia proporsi come coordinatore dell'area di progetto a causa dell'aggravio di lavoro che tale ruolo comporta. Questo è già un aspetto negativo, ma peggio ancora, manca la necessaria collegialità per definire la proposta oggetto di realizzazione. L'*unitarietà del curricolo,* invece, richiede una condivisione di azioni da parte del gruppo docente per progettare percorsi *contestualizzati* e *flessibili*, a fronte delle caratteristiche degli studenti, dei valori di cui essi sono portatori e del tessuto socio-economico del territorio di appartenenza[22]. Non di meno, l'*unitarietà del sapere,* potrebbe scaturire da un intelligente incontro tra discipline che troppo spesso sono confinate in rigidi spartiacque.

Da quanto sopra si comprende la problematicità di agire in un contesto a dir poco sclerotizzato, dove la forma, ma non la sostanza del dettato legislativo è rispettata. Non sono rassegnato a questo clima, francamente, poco stimolante, e dunque talvolta mi propongo come coordinatore dell'area di progetto, ma per queste ragioni non posso contare molto sulla collaborazione dei colleghi.

Questo spiega il motivo dello svolgimento, per così dire, *in solitario* del presente lavoro, anche se in passato abbiamo ottenuto buoni frutti e molta soddisfazione da una stretta attività collaborativa con alcuni colleghi che adesso non sono più nella scuola.

---

22 MPI 2007, Il curricolo nella scuola dell'autonomia.

*I.2 Il dirigente scolastico*

Una descrizione a parte è necessaria per quanto riguarda il dirigente scolastico. Il profilo professionale del dirigente scolastico si è da tempo orientato verso uno stile gestionale che valorizzi le risorse umane della scuola, che sia capace di promuovere fiducia, entusiasmo, cooperazione, stimolazione intellettuale, innovazione organizzativa e didattica. Inoltre si è diffusa, nei dirigenti, maggiore attenzione agli interessi degli studenti, alla ricerca di soluzioni condivise e alla cultura del lavoro di gruppo a tutti i livelli: dal funzionamento degli organi collegiali, alla programmazione, realizzazione e valutazione della didattica, alla gestione dei progetti[23].

In base alla mia esperienza personale, la funzione di leadership educativa svolta dai dirigenti scolastici con i quali ho lavorato è, purtroppo, largamente al di sotto di quanto auspicato dagli obiettivi del corso sopra ricordato. Ma ho incontrato anche delle eccezioni.

In un caso recente, ho avvertito che il dirigente scolastico era particolarmente distante dagli studenti e dai loro problemi; le frasi a loro rivolte suonavano spesso retoriche o svalutanti. Le sue osservazioni, espresse durante gli scrutini, erano perlopiù finalizzate a non correre il rischio di subire ricorsi formali da parte delle famiglie nel caso si verificassero delle bocciature. Nei riguardi di noi docenti il suo atteggiamento era tutt'altro che riconducibile al ruolo di leader.

23 Finalità del Master MUNDIS (Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici). Da http://www.mastermundis.scform.unifi.it/CMpro-v-p-5.html consultato il 09/04/2013.

*I.3 Gli studenti*

Gli studenti delle scuole tecniche presso le quali lavoro non sono descrivibili secondo categorie o caratteristiche omogenee. Lo studente di quindici anni che inizia il suo percorso di studio tecnico o professionale ha comportamenti rispetto ai pari, rispetto agli insegnanti e rispetto all'ambiente scolastico decisamente diversi da quelli degli studenti più grandi che, nelle classi quinte, raggiungono la maggiore età. Queste diversità corrispondono, solitamente, ad una evoluzione negli atteggiamenti e nelle abilità di studio. Naturalmente ciascun ragazzo ha interessi, tempi di crescita e di apprendimento del tutto personali.

L'esuberanza degli studenti del primo biennio si accompagna ad una scarsa accettazione delle norme, esplicite e non, che regolano la scuola. Ciò genera ampie zone di conflitto con l'autorità adulta oltre ad una diffusa mancanza di rispetto tra gli studenti stessi. Non mancano infatti azioni di bullismo e atti di vandalismo verso gli arredi e le strutture della scuola.

Le istanze di chi viene a scuola con un buon livello di motivazione allo studio si scontrano con una notevole quantità di tempo dedicato a regolamentare la convivenza. Questo ampio investimento di tempo viene spesso percepito, da parte degli studenti e dalle loro famiglie, come "perdita". Nel senso di mancata opportunità formativa. La reazione conseguente è un invito da parte degli adulti (genitori e insegnanti) ad isolare quegli studenti che sono più di frequente protagonisti delle azioni di disturbo. Questo pone la scuola in aperta contraddizione con alcuni suoi stessi obiettivi, cioè l'educazione ad una convivenza rispettosa delle esigenze di tutti e la necessità, sempre più pressante, di intercettare il disagio giovanile per incanalare le energie distruttive verso uno sviluppo responsabile ed equilibrato della persona. A mio avviso, per superare questa contraddizione occorre che il docente:

- abbia chiaro quali siano gli obiettivi socio-relazionali, che si differenziano e superano le specificità della sua disciplina
- disponga di competenze utili alla mediazione dei conflitti
- abbia capacità comunicative efficaci da impiegare con gli studenti, con i geni-

tori e con i colleghi.

Su questo fronte la scuola che io vivo quotidianamente fallisce il proprio compito nel modo più eclatante, adottando atteggiamenti di esclusione e di discriminazione proprio nei confronti dei soggetti che manifestano maggior disagio.

Don Milani proponeva una scuola che su questi aspetti coinvolgesse tutti gli attori in campo:

> Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è avarizia.[24]

Credo che qui il termine politica sia calzante se lo interpretiamo in senso aristotelico, come "amministrazione della polis per il bene di tutti". Non può sfuggire infatti che l'abbandono della scuola produca nello studente una *incertezza esistenziale* che assume rilievo per tutta la collettività quando il disagio personale si trasforma in devianza.

È difficile individuare un rapporto causa-effetto, ma la consapevolezza di certe conseguenze ci aiuta a comprendere alcuni atteggiamenti che altrimenti sono del tutto inspiegabili. Si pensi a una persona che prende a picconate tutti quelli che incontra per strada[25]. Non intendo essere giustificatorio, dico soltanto che dobbiamo farci venire qualche dubbio e cercare di fare prevenzione attraverso uno stato di *benessere* (individuale e sociale) che va realizzato e mantenuto il più possibile durante tutta l'età evolutiva, e oltre, se possibile.

Questo aspetto risulta chiaro a quegli operatori che intervengono nelle aree a grave rischio di esclusione sociale e culturale e che si vedono ridurre sempre di più le risorse, pubbliche, a disposizione.

È accaduto così al Progetto Chance[26], nei quartieri degradati della provincia di Napoli. Dopo undici anni di attività, l'anno scolastico 2008-2009 è stato l'ultimo per

24 Cfr. AAVV 1967.
25 È il caso di Kabobo, cittadino ghanese, che nel maggio 2013 uccise tre persone con un piccone nella periferia di Milano.
26 http://maestridistrada.blogspot.it/2009/08/il-progetto-chance-chiude.html consultato il 02/05/2013.

questa "scuola della seconda occasione". Il motivo? Il venir meno dei finanziamenti da parte del comune di Napoli e dalla Regione Campania. Gli studenti accolti dal Progetto Chance erano ragazzi respinti dalla scuola e con un profondo senso di fallimento. Attraverso percorsi su misura, nella maggior parte dei casi sono riusciti a ritrovare la motivazione per concludere il percorso scolastico precedentemente abbandonato. Si è trattato di una esperienza pedagogica significativa che ha coinvolto insegnanti, psicologi ed educatori. Per Cesare Moreno, uno dei fondatori del progetto suddetto, è stata la "dimostrazione di validità di un metodo che accoglie la persona in modo integrale e che la considera eccellente e la rispetta".

Le istituzioni scolastiche locali e nazionali non hanno voluto mettere a regime il progetto, poi è intervenuto il blocco dei finanziamenti e quindi la chiusura. Le ragioni non sono note neppure ai promotori dell'iniziativa, che pure ha avuto notorietà, il plauso del ministro della Pubblica Istruzione De Mauro oltre che il sostegno economico, a titolo personale, del Presidente della Repubblica Ciampi.

Ciò che intendo evidenziare è che lo Stato si prefigge di promuovere l'educazione con metodi standardizzati che generano essi stessi situazioni di diseguaglianza, proprio in quanto non sono in grado di intercettare il disagio della persona. È inspiegabile l'isolamento in cui si trovano le persone (si pensi a Don Milani) o i gruppi di educatori (ad esempio quelli del Progetto Chance) che promuovono pratiche didattiche "alternative" che hanno mostrato per così lungo tempo la loro efficacia formativo-educativa. Queste pratiche vengono ricordate come "interessanti sperimentazioni" ma nei fatti non vengono sostenute né messe a sistema.

Il motivo di questa scelta non è chiaro. Promuovere una didattica più inclusiva, in grado di eliminare le diseguaglianze piuttosto che di acuirle, forse significherebbe la messa in discussione di tutto l'impianto della nostra società dei consumi, del merito e del profitto. Infatti, un cittadino più critico modificherebbe le proprie abitudini di consumo, il merito non dovrebbe dipendere dal non esser nato in un contesto degradato e il profitto non sarebbe l'unico obiettivo a cui tenderebbe un individuo ben socializzato grazie alla scuola.

Per mia diretta esperienza, in una classe con ventotto-trenta studenti quindicenni, l'insegnante si trova con strumenti inadeguati a fronteggiare l'esplosività della situazione. Si pensi anche al caso eclatante della difficoltà di comunicare con numerosi alunni non italiofoni, soprattutto nelle classi iniziali. In queste situazioni avverto un senso di profonda impotenza.

Molti miei colleghi pensano che mettere una distanza fisica ed emotiva tra loro e l'alunno "incontenibile" possa essere una soluzione al problema. Un'altra soluzione spesso adottata è quella del rapporto sul registro: è il ricorso ad una autorità altra da quella dell'insegnante, invocata nella forma irreversibile della parola scritta, in modo che sia sancita la gravità e la pubblicità dell'accaduto. Il potere intimidatorio ottenibile è, come noto, inversamente proporzionale alla quantità di queste annotazioni. Superato un certo limite, perde di efficacia e occorre il ricorso a provvedimenti considerati più potenti sul piano dissuasivo, come la sospensione dello studente dalle lezioni.

Non ho mai osservato effetti benefici a fronte della sospensione di uno studente. Accade però che alcuni di loro smettano di venire a scuola definitivamente. Ritengo che questo provvedimento disciplinare abbia come scopo principale quello di confermare che la scuola detiene il potere in quanto autorità costituita.

Durante il consiglio di classe per decidere l'eventuale sospensione di Gabriele, la collega di lettere sostiene che «dopo tutte queste note sul registro se non lo sospendiamo diventiamo la barzelletta dei genitori e degli studenti!». Questo evidenzia che la motivazione del provvedimento è quella di mandare un messaggio che confermi la credibilità dell'istituzione scolastica piuttosto che per produrre un effetto "correttivo" sul comportamento di Gabriele.

Inoltre l'allontanamento dalle lezioni non viene sempre percepito come una punizione. Si consideri infatti che la promozione alla classe successiva è subordinata ad un numero minimo di giornate che lo studente deve trascorrere a scuola, anche se questo è spesso noioso e inutile.

Lorenzo, un mio allievo di una classe quarta, ha l'abitudine di assentarsi dalle

lezioni per prepararsi meglio alle verifiche di profitto. Ottiene ottimi risultati ma ha una pessima reputazione presso gli insegnanti e presso i suoi compagni. In effetti egli studia un po' come se fosse all'università, dedicandosi ad approfondire una disciplina alla volta ed evitando le verifiche che lo costringerebbero ad una continuità di studio sul fronte di molte materie contemporaneamente. Questo è un caso tipico in cui una strategia di studio ben funzionante viene contrastata tenacemente dalla scuola che impone ritmi e modalità dalle quali lo studente non può liberarsi. Ancor peggio, Lorenzo ha già delle ottime abilità, ma la scuola non è in grado di potenziarle, può soltanto offrirgli nuovi contenuti disciplinari. La maggior parte dei colleghi vorrebbe che Lorenzo, viste le sue buone attitudini, si comportasse in modo conforme, producendo i risultati nei tempi e nei modi che renderebbero i docenti ben soddisfatti, come se il buon profitto dello studente fosse un loro merito.

Riguardo alle possibilità di socializzazione di Lorenzo con i suoi compagni, queste sono messe in discussione dal fatto che quando lui è assente, gli insegnanti interrogano altri studenti in sua vece, manifestando una disapprovazione che viene immediatamente replicata dagli studenti. La conseguenza è un isolamento relazionale che non porterà certamente niente di buono.

Nell'ultimo decennio, ma ancor più in questi ultimi anni, molti di noi insegnanti hanno segnalato, per le classi iniziali, un aumento del disinteresse per lo studio e un aumento della conflittualità. L'innalzamento a sedici anni dell'obbligo scolastico introdotto nel 2007 ha probabilmente contribuito a riportare a scuola quegli studenti che in precedenza intendevano avviarsi al lavoro. Anche la recente abolizione della qualifica professionale triennale conseguibile presso gli Istituti Professionali ha spostato una certa quantità di studenti dalla formazione professionale verso gli istituti tecnici. Presso quest'ultimi si è osservata una riduzione nei livelli di preparazione iniziale e nella motivazione degli studenti.

Molti di coloro che riescono a superare il primo biennio, dimostrano comunque di non aver acquisito un metodo di studio adeguato a procedere nel percorso scolastico, mentre è conclamato che questo sia un elemento cruciale per il successo formativo. La conseguenza è che, anche nelle classi successive al primo biennio, il nu-

mero di studenti bocciati risulta notevole.

Nel frattempo, i ragazzi più esuberanti e demotivati sono stati allontanati, scoraggiati o indirizzati verso percorsi di studio professionali.

L'interesse degli studenti per alcune discipline che vengono introdotte nel terzo anno (come ad esempio l'informatica) è piuttosto vivace. Ma procedendo nel percorso triennale, la motivazione allo studio, anche di queste discipline, si riduce notevolmente. Questo disinteresse generalizzato e questa disaffezione per la scuola è progressiva. Particolarmente nelle classi quarte e quinte l'atteggiamento di passività e di disinteresse serpeggia e a poco valgono gli inviti degli insegnanti ad una maggiore partecipazione al *dialogo educativo*. Si tratta evidentemente di un eufemismo; gli studenti e le loro famiglie hanno ben capito qual è la posta in gioco: il diploma è titolo di accesso necessario alla prosecuzione degli studi e all'inserimento lavorativo (quando il lavoro c'è), ma da lungo tempo hanno compreso che il valore del diploma si è ridotto al "pezzo di carta" sul quale è stampato (per usare un termine che si è ormai affermato).

Nonostante tutto ciò, c'è un certo numero di studenti che hanno acquisito un metodo di studio efficace e mostrano un vivo interesse per la maggior parte delle discipline.

Tornando al caso specifico, intendo soffermarmi a descrivere l'esperienza vissuta con gli studenti protagonisti di uno dei progetti interdisciplinari realizzati negli anni più recenti. Questo progetto si è concretizzato nella realizzazione di un sito internet in grado di facilitare la collocazione lavorativa dei diplomati della nostra scuola tramite la raccolta e la pubblicazione online dei loro curriculum vitae[27]. Questi possono essere consultati dalle imprese che si registrano al sito allo scopo di cercare potenziali collaboratori.

---

27 Il sito è disponibile all'indirizzo www.dagomari.it/dagojob ma non è mai stato utilizzato effettivamente perché la scuola non ha deciso di sfruttarlo.

Quella che segue è la situazione all'inizio dell'anno scolastico: la classe è composta da ventuno studenti (quindici maschi e sei femmine). Cinque di loro sono ripetenti in quanto bocciati nella stessa classe l'anno precedente. Questo dato è significativo perché si tratta di circa un quarto degli studenti della classe precedente che non sono riusciti a diplomarsi (all'età di diciotto anni). L'inserimento dei cinque studenti ripetenti pone alcuni problemi legati soprattutto all'immagine che questi hanno di loro stessi, perché questa determinerà gli atteggiamenti che essi terranno nei confronti dei nuovi compagni di classe. Tale immagine è connotata prevalentemente in negativo anche perché lo status di ripetente viene stigmatizzato dagli insegnanti e dal "sistema premiale" implicito nell'organizzazione della scuola. Qui, se non si raggiungono gli obiettivi dell'apprendimento previsti si parla di insuccesso o addirittura di "fallimento scolastico". Questa difficoltà di re-inserimento dello studente bocciato è spesso trascurata, ma può generare separazioni all'interno del gruppo che non sono di immediata evidenza per il docente. Durante i primi giorni di scuola ho cura di dare la parola ai ragazzi ripetenti perché possano "rappresentarsi" ai loro compagni di classe. Il *cerchio* è il luogo nel quale facciamo le presentazioni ad inizio anno. Per far comprendere cosa significhi presentarsi agli altri, sono io a presentarmi per primo, raccontando qualcosa del mio percorso di vita professionale, personale e familiare. Chiarisco che ciascun studente è libero di raccontarsi come meglio crede oppure di non raccontarsi, limitandosi a presentare il proprio nome. Gli studenti ripetenti non mancano mai di dire che sono ripetenti, per loro è preferibile dirselo da soli piuttosto che sentirselo dire dagli altri. Alcuni di loro raccontano di come è stata dolorosa l'esperienza della bocciatura. Qualcuno aggiunge di aver migliori propositi per l'anno in corso. Quando accade che nel cerchio vengano espressi dei sentimenti, anche dolorosi, mi permetto di intervenire per ringraziare di aver fatto partecipi tutti gli altri. Diversamente, in questa fase, vige la regola di non commentare quanto detto da ciascun altro. Se l'auto-rappresentazione di un ripetente risulta perlopiù svalutante, durante le prime lezioni, mi premuro di rivolger loro una pubblica richiesta di aiuto. La richiesta consiste nel mettere a disposizione, degli altri studenti, le loro *competenze esperte*. Il ragazzo bocciato è sempre più esperto degli altri in qualcosa di utile, non fosse altro per la dolorosa esperienza di vita trascorsa a causa della bocciatura. Questo riconoscimento può

essere di sostegno per loro e solitamente dimostrano di apprezzarlo.

Ad inizio anno scolastico la dislocazione fisica degli studenti ripetenti nello spazio della classe comunica questa separazione: i cinque ragazzi cercano infatti la vicinanza reciproca. Qualche collega (non so quale) è intervenuto imponendo loro una diversa collocazione. L'intenzione è probabilmente quella di amalgamare il gruppo, ma dobbiamo essere consapevoli che attraverso questi gesti inviamo un messaggio svalutante alla persona cui ci rivolgiamo. Uno studente adulto - così dobbiamo considerare un maggiorenne - dovrebbe poter decidere da solo dove sedersi e accanto a chi, senza farselo imporre dall'insegnante. Inoltre, a mio avviso è sempre utile anticipare questa attribuzione di *adultità* allo scopo di promuoverla, anche molto precocemente. Si pensi alla pedagogia di Maria Montessori riguardo alla sensibilità fisica e psicologica che anche bambini di due-tre anni manifestano quando sono chiamati a svolgere compiti di precisione e di responsabilità. Ad esempio quando apparecchiano una tavola con stoviglie di porcellana e bicchieri di vetro.

Sempre a questo proposito voglio segnalare alcune contraddizioni che solitamente generano un forte senso di frustrazione negli studenti. Uno dei compiti principali delle scuola è oggi quello della *sorveglianza,* particolarmente la sorveglianza degli studenti più giovani. Se un ragazzo di sedici anni può guidare un ciclomotore in una pubblica via, con tutte le responsabilità civili e penali che ne conseguono, quando invece si trova a scuola è sotto la tutela, e quindi sotto la sorveglianza, di un insegnante o di un collaboratore scolastico che deve necessariamente presenziare a tutti gli eventi della sua vita in quel luogo. Se l'adulto di turno omette questa sorveglianza, in caso di evento nefasto, scatta la *culpa in vigilando*[28]. I motivi giuridici di questo *affidamento dei corpi* all'istituzione scolastica sono comprensibili ma il meccanismo risulta spesso diseducativo giocando a sfavore dell'assunzione di responsabilità e dell'autocontrollo da parte dell'allievo.

Si pensi, poi, allo studente maggiorenne che non può uscire da scuola senza che i genitori ne siano informati in precedenza e senza che abbiano apposto la loro

28 locuzione latina "culpa in vigilando" (letteralmente "colpa nella vigilanza") viene utilizzata nel caso in cui la responsabilità per un fatto viene attribuita ai soggetti tenuti alla sorveglianza di determinate persone ritenute non pienamente in grado di rendersi conto delle proprie azioni, per vari motivi.

firma su di una autorizzazione scritta. Ho assistito a contestazioni vivaci da parte di studenti che, forti del loro senso di autonomia e di autodeterminazione, si dichiaravano "sequestrati" quando veniva loro impedito di uscire da scuola per giustificati motivi; ad esempio perché non si sentivano bene o semplicemente perché mancava l'insegnante dell'ultima ora di lezione. Anche qui l'aspetto burocratico vince sul buon senso e mina alla radice i diritti soggettivi dello studente, senza considerare che tali diritti sono oggetto degli insegnamenti stessi impartiti dalla scuola. Inoltre, queste manifestazioni *securitarie* sono distruttive della fiducia su cui poggia il *patto formativo* tra la scuola e lo studente. Tutto ciò va messo in relazione, e purtroppo in contraddizione, con il principale obiettivo che l'educazione si prefigge, cioè formare dei cittadini responsabili.

Siamo a Parma, in *visita didattica* presso un pastificio con due classi quarte (sono ragazzi di circa diciassette anni). Dopo la visita agli impianti ci rechiamo nel centro storico per pranzare e per visitare la città. La collega che ha organizzato la giornata mette in libera uscita gli studenti fissando il luogo e l'ora del successivo ritrovo per il viaggio di ritorno. Io sono un po' allarmato: «come, lasci che vadano in giro da soli e se succede qualcosa?». Lei mi risponde tranquillamente che ha piena fiducia in loro e che non le è mai accaduto alcun problema. Insisto dicendo che noi insegnanti siamo comunque responsabili per gli studenti e che siamo tenuti alla sorveglianza di ciascuno di loro.

I ragazzi passeggiano a gruppetti per il centro storico senza mete prestabilite e fermandosi nei negozi ad acquistare cibo e souvenir. Sembrano felici in questa dimensione libera e apparentemente inconcludente, intanto esplorano il territorio cantando e ridendo. Rimango con i miei dubbi e con una buona dose di preoccupazione, so di contravvenire alle regole.

Questa collega insegna economia aziendale. È riuscita a creare un buon clima di fiducia con i suoi studenti, trascorre molte ore alla settimana con loro. Il suo approccio didattico è sempre coinvolgente e stimolante. Nelle ore che trascorriamo in compresenza la osservo attentamente. Anche quando richiama l'attenzione di uno stu-

dente distratto non è mai giudicante o punitiva, cerca sempre di mostrare il significato di quello che propone. Mostra esempi reali per evidenziare la concretezza dei contenuti dell'apprendimento. Richiede la partecipazione attiva di ciascuno per produrre sempre qualcosa di tangibile, che sia una relazione scritta, la creazione di un video, un'idea per il lancio sul mercato di un nuovo prodotto, la partecipazione a concorsi ecc.

Tutto questo muove lo studente verso l'interesse e il coinvolgimento, ma contemporaneamente articola la relazione insegnante-allievo su basi di reciproca fiducia e rispetto. Ecco perché lei può "permettersi" di lasciar liberi i propri studenti nel centro di Parma. Credo che la fiducia che lei manifesta in queste occasioni alimenti il loro senso di autonomia, di autostima, di possibilità di esplorazione. È un vero peccato che un insegnante debba fare tutto questo contravvenendo ad una regola e rischiando in proprio gravi conseguenze. Non vi è esonero scritto da parte dei genitori che possa esentare dalla responsabilità giuridica che ricade sull'insegnante in questi frangenti, nonostante che quegli stessi ragazzi vadano a spasso ogni domenica nella loro città essendo gli unici responsabili di loro stessi. Come possiamo prepararli alla loro adultità quando a diciassette anni dovremmo ancora sorvegliarli e far loro da rete di sicurezza ad ogni passo?

Voglio precisare che a Parma non abbiamo smarrito nessuno studente e nessuno di loro ha combinato guai o si è fatto male.

> Non c'è società nella storia che sia potuta sopravvivere senza un mito o un rituale, ma la nostra è la prima che abbia avuto bisogno di un'iniziazione al mito [della società] così lunga, noiosa, costosa e distruttiva. La civiltà mondiale contemporanea è inoltre la prima che abbia creduto necessario razionalizzare il suo rituale d'iniziazione fondamentale chiamandolo educazione.[29]

A mio avviso, questo aspetto del rito di iniziazione è, nel nostro sistema di istruzione, un continuo rinvio ad un momento futuro in cui finalmente la persona si farà adulta, ma non c'è quasi niente che favorisca questo processo nel presente della

29 Illich I., 1972, p.63.

vita dell'allievo.

> […] il rituale della scuola non favorisce né l'apprendimento individuale né l'eguaglianza sociale.[30]

Occorre precisare che qui Illich si riferisce in particolare all'istituzione universitaria degli Stati Uniti.

Un altro autore nettamente avverso alle istituzioni educative, particolarmente a quelle autoritarie, è Alexander Neill. Egli sostiene che la più grande qualità di un educatore è quella di imparare a "non fare", al contrario che reprimere o far accettare passivamente concezioni morali. Egli ammette che solo dopo molti anni di esperienza comprese che il suo compito educativo consisteva nel clima di libertà, e di rispetto reciproco, che si viveva presso la scuola di Summerhill[31].

Riguardo allo spazio fisico in cui lo studente vive quotidianamente credo che il contesto dell'aula scolastica non favorisca di per sé la socializzazione tra gli studenti, anzi, il fatto di porgere le spalle alla quasi totalità dei compagni impedisce di fatto la possibilità della comunicazione faccia a faccia tra di loro. Solitamente questo fatto è desiderabile per l'insegnante che adotta un approccio prevalentemente trasmissivo durante la sua *lezione*. Ho osservato che questa disposizione è per molti docenti un vero tabù, tanto da scoraggiare un adattamento del *setting*[32] quando un diverso formato didattico lo richiederebbe (ad esempio nel *circle time*). Per questo motivo accade

---

30 *Ibidem*

31 La scuola è stata fondata da Alexander Neill nel 1921. Accoglieva, e accoglie tutt'oggi, bambini e ragazzi dai sei ai diciotto anni, anche provenienti dall'estero. La scuola segue l'impostazione voluta dal suo fondatore che consiste nella piena libertà di scelta dei ragazzi nell'ambito di una comunità che stabilisce le proprie regole e amministra la giustizia in assemblee democratiche. Insegnanti e studenti hanno pari diritti di voto. Gli studenti possono decidere di partecipare alle lezioni o di svolgere altre attività, comprese quelle puramente ludiche. Questo consente ai bambini e ai ragazzi di fare libere scelte per la propria vita e implica che, coloro che partecipano alle lezioni, sono motivati ad apprendere.
Per approfondimenti si veda anche http://www.summerhillschool.co.uk/

32 Inteso come contesto entro il quale avviene un evento sociale.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/Setting consultato il 26/04/2013.

che, da noi, non si adotti quasi mai un formato didattico diverso dalla lezione frontale.

A questo proposito occorrono alcune precisazioni. Alla fine degli anni sessanta si è diffusa, nelle scuole materne ed elementari della California, un'attività chiamata *magic circletime* (tempo del cerchio magico o CT): bambini e insegnanti si siedono in cerchio in modo da potersi vedere e ascoltare meglio, e parlano di argomenti scelti da chiunque di loro. È questa un'abitudine che gli esseri umani hanno da sempre: sedersi in cerchio per socializzare, decidere, interagire. Nel giro di pochi anni il magic circletime è stato fatto conoscere agli insegnanti dal *Movimento per il potenziale umano*[33], al fine di offrire ai bambini opportunità di partecipare a discussioni su argomenti anche non scolastici e su problemi che possono emergere tra loro[34].

Il Movimento per il potenziale umano, sorto negli Stati Uniti alla fine degli anni sessanta, si ispira alla *psicologia umanistica* e ai lavori di Carl Rogers e Abraham Maslow, e mira a valorizzare le più alte espressioni umane e a sviluppare le massime capacità etiche, artistiche, sociali e politiche di ogni persona.

Dal 1975 il CT è stato sempre più considerato come uno strumento per trasformare la classe in un *gruppo primario*[35] (gruppo all'interno del quale prevale la conoscenza personale, le interazioni faccia a faccia, la cooperazione intima, la mutua identificazione in un «noi»), potenziando le capacità di espressione, ascolto e interazione tra gli studenti[36].

Il CT continua ad essere una delle metodologie principali dell'*educazione socio-affettiva* che ha come obiettivo quello di migliorare nell'individuo la conoscenza di sé e di facilitare nel gruppo-classe la comunicazione tra membri.

> «A livello individuale il suo scopo è infatti lo sviluppo dei sentimenti di accettazione, di sicurezza e fiducia in sé e negli altri, delle capacità di risolvere problemi interpersonali e di affrontare situazioni di stress emotivo. A livello di gruppo mira invece a promuovere comportamenti e atteggiamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, tolleranza per le diversità [...]. Può es-

33 Francescato D. e Putton A., 1995, p.241.
34 Cfr. Francescato D. e Putton A., 1995.
35 Cfr. Cooley C.H., 1909.
36 Francescato D. e Putton A., 1995 p.106.

sere usata anche come strumento per favorire la formazione della coscienza democratica e come mezzo di prevenzione della devianza individuale e collettiva»[37].

In pratica l'utilità di questo tipo di riunioni a scuola può essere funzionale alla risoluzione di un problema di comportamento, per diagnosticare fino a che punto gli studenti comprendono le materie di studio oppure per discutere argomenti di interesse culturale.

Il coinvolgimento emotivo di ciascun partecipante al gruppo di discussione può far scaturire modificazioni utili ai fini della risoluzione di problemi di varia natura ma anche forme di apprendimento, per prime quelle relative alle competenze relazionali.

> «Fare lavoro di gruppo significa integrare le capacità e le attività di ciascun componente per raggiungere un obiettivo in modo più rapido ed efficace che procedendo singolarmente. [...] Questa è anche una caratteristica professionale sempre più richiesta»[38].

Francescato segnala che l'educazione socio-affettiva non può risolvere tutti i problemi della scuola, ma può essere d'aiuto nella riduzione del tasso di abbandono scolastico, può motivare i docenti e gli studenti, può risolvere alcuni problemi personali che affliggono i ragazzi nella pubertà e nell'adolescenza, impedendo loro di concentrarsi sugli studi.

L'importanza della dimensione comunitaria delle esperienze scolastiche è stata ribadita di recente da una Direttiva Ministeriale[39] che esordisce così:

> La scuola può svolgere appieno il suo compito se si presenta come una comu-

37 *Ivi* p.107.
38 *Ivi* p.36.
39 Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012 in materia di Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.

> nità accogliente ed esperta, fondata su un patto educativo; una comunità che aiuta i giovani all'esercizio della cittadinanza attiva e responsabile, all'esperienza del metodo democratico, al rispetto della legalità, al valore della gratuità e del dono nelle relazioni personali, all'importanza del bene comune. Però questi riferimenti etici non diventano prassi coerente se nella scuola manca un'anima, una comune ispirazione, una prospettiva, una passione che coinvolge allievi e docenti nel gusto della scoperta, della ricerca, nella costruzione del sapere, nella soddisfazione di creare qualcosa di nuovo, di proprio, di distintivo; qualcosa che dia significato alla propria storia, alle proprie scelte, ad un progetto di una società più giusta e solidale.

La tipologia di "disposizione a treno" e per file è quella in uso nella classe da me osservata. Diversamente, durante le esercitazioni nel laboratorio informatico, abbiamo a disposizione un grande tavolo intorno al quale sederci per gli incontri in plenaria e, durante le attività di piccolo gruppo, gli studenti si dispongono davanti ai computer che vengono utilizzati per la realizzazione del software e per la stesura della documentazione relativa al progetto. Durante i lavori in piccoli gruppi (di due-tre persone) la mia dislocazione fisica è "a lato" di coloro che richiedono il mio intervento. Questa posizione di *affiancamento* ben rappresenta la modalità didattica che si rende funzionale ad un lavoro più autonomo degli studenti, dove io rinuncio a "fare lezione". Mi rendo disponibile al supporto e alla consulenza senza fornire soluzioni, ma suggerendo modi di procedere e dove trovare risorse informative.

Riguardo ai rapporti in essere tra gli studenti la situazione è la seguente: quelli provenienti dalla classe quarta dell'anno precedente, nonostante gli anni trascorsi insieme, non sembrano molto affiatati o, almeno, la rete di relazioni di ciascuno di loro sembra piuttosto circoscritta. Questi aspetti emergono durante lo svolgimento delle prime attività collaborative. Se mi fossi limitato ad osservare gli studenti seduti nei loro banchi secondo la disposizione da loro stessi scelta non mi sarei accorto dei legami e delle "separazioni" esistenti.

Inoltre risulta evidente che essi sotto-utilizzano i loro corpi, anche perché non

è richiesto loro che di stare seduti al proprio banco per sei ore al giorno. A tale proposito è opportuno sottolineare che a partire dalla scuola dell'infanzia, e via via nei gradi di scuola successivi, le attività motorie proposte agli alunni scemano progressivamente in quantità e in qualità, come se le abilità cognitive potessero soppiantare tutte le facoltà motorie e, aggiungerei, anche quelle socio-affettive che si associano all'espressività corporea. Già il Pestalozzi ebbe chiara l'importanza di una educazione che integrasse l'*evoluzione unitaria di cuore, mente e mano*. Oggi potremmo definirlo un approccio olistico.

In sostanza, dalla scuola secondaria in poi, ma talvolta anche prima, il docente parla ai cervelli degli studenti e troppo spesso dimentica i loro corpi e le loro emozioni.

A tale proposito Gregory Bateson si esprime così:

> È il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione che è mostruoso e secondo me è altrettanto mostruoso (e pericoloso) tentare di separare la mente esterna da quella interna, o la mente dal corpo.[40]

Sono testimone di una situazione in cui gli studenti sono costretti a trascorrere le due ricreazioni mattutine esclusivamente all'interno della loro classe. Le implicazioni psicologiche di tale costrizione credo possano essere assimilabili a quelle del regime carcerario, mentre in termini di rispetto delle regole da parte degli studenti si ottiene una evidente regressione.

In base a quanto esposto si comprende che molte delle interazioni tra gli studenti sono mediate dall'autorità adulta e pochi risultano gli spazi di socialità e di partecipazione autogestita a scuola. Le assemblee degli studenti (salvo quelle di classe) sono spesso deserte e la rappresentanza democratica all'interno degli organi collegiali (Consiglio di Istituto e Consigli di classe) è diventato un vero e proprio problema per la scarsa partecipazione.

40 Bateson G., 1977, p.505.

Per contrastare tale situazione, nell'ottobre del 2012, una iniziativa della regione Toscana intendeva promuovere la partecipazione dei genitori e degli studenti nelle assemblee rappresentative previste dagli organi collegiali. Il progetto, denominato "Scuola di partecipazione" aveva l'obiettivo di avviare un percorso che permettesse agli studenti di «acquisire una maggiore conoscenza dei propri diritti e delle norme che li disciplinano e la capacità di leggere ed interpretare alcune informazioni, come ad esempio il bilancio della scuola, che hanno effetti sulla loro vita quotidiana per prendere decisioni responsabili, motivate e motivanti.»

Dunque l'idea era quella di fornire strumenti per favorire l'esercizio della rappresentanza dato che i nostri studenti non la percepiscono più né come un diritto / dovere né come una opportunità di crescita personale.

Il progetto si sviluppava in più fasi: un'attività di formazione rivolta agli studenti che poi diventavano "facilitatori" del dialogo (in tutto una quindicina); poi i facilitatori, riunendosi in gruppi con gli altri studenti, favorivano una discussione che potesse concretizzarsi in un elenco di principi da sottoporre ad un'assemblea plenaria per la stesura conclusiva della *Carta dei Valori dell'Istituto* (disponibile in appendice). I nostri studenti si sono dimostrati molto bravi e con l'aiuto di alcuni insegnanti sono giunti all'approvazione finale di una Carta dei Valori dell'Istituto che rispecchia in larga parte alcuni principi fondamentali della nostra Costituzione. In questo impegnativo lavoro conta molto il risultato ma ancor più conta il metodo partecipato e negoziato che ha condotto alla stesura del documento finale. Adesso la Carta dei Valori dell'Istituto fa bella mostra di sé nell'atrio della scuola e c'è da sperare che possa essere di stimolo e di riferimento per tutti gli operatori della scuola e per gli studenti.

Una prima osservazione è la seguente: le istituzioni collegiali della scuola sono nate da un bisogno forte e condiviso che nel post-sessantotto vedeva molti giovani ben determinati a rivendicare spazi democratici dai quali far nascere proposte ed iniziative. La società giovanile attuale non sembra avvertire i bisogni del tempo andato e dunque si cerca artificialmente di ricrearli. Ed è la politica stessa (nel caso in discorso è l'istituzione regionale) che cerca di riallacciare i contatti con le nuove generazioni per renderle, o meglio, per farle sentire, più partecipi degli interessi collettivi.

Riguardo alle modalità, inoltre, il fatto di ricorrere alla *peer education*[41] è ormai una prassi consolidata che garantisce migliori risultati rispetto a percorsi formativi e di partecipazione promossi con le modalità tradizionali.

Dunque, lo strumento adottato è quello più opportuno, ma il fatto che l'iniziativa sia gestita da esperti esterni alla scuola è anche un'ammissione di incapacità dell'istituzione scolastica a rinnovare le sue pratiche didattiche per venire incontro alla necessità di rendere più attivi e interessati gli allievi.

Riusciremo a divulgare e a far valere tutti quei principi che sono stati enunciati nella Carta dei Valori dell’Istituto? Osservo che l'assemblea generale degli studenti nella quale veniva presentata la suddetta Carta è andata quasi deserta.

Inoltre, come può la pratica quotidiana dell'apprendimento-insegnamento rendere concreti gli ottimi principi in essa contenuti?

Queste domande i docenti non se le pongono, così almeno è sembrato durante il Collegio dei Docenti che dava conto dei risultati di questa iniziativa.

Come la *peer education* ha trovato ampia diffusione per molte iniziative extra scolastiche anche la *modalità di lavoro in team* è un concetto che ricorre continuamente nelle linee guida ministeriali[42]. È lecito pensare che il lavoro in team presupponga che vi sia un team, ovvero un gruppo all'interno del quale più soggetti interagiscono non solo su basi cognitive ma anche corporee, posturali, fisico/espressive. Carla Melazzini mostra di aver maturato una grande esperienza riguardo al lavoro in gruppo.

> Gruppo è la parola-chiave sia sul versante dei ragazzi che su quello degli adulti. È evidente che non c'è azione didattica efficace se non riesce a governare il sempre più difficile rapporto tra individuo e gruppo: forse meno evidente è il fatto che condizione indispensabile per la costruzione di un gruppo di alunni sufficientemente buono è che esso si possa rispecchiare in un gruppo di docenti altrettanto buono. Il che dentro la scuola, soprattutto secondaria,

41 […] In essa, alcune persone opportunamente formate (i *peer educator*) intraprendono attività educative con altre persone loro pari […] (http://it.wikipedia.org/wiki/Peer_education).

42 *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici* (Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012)

è fenomeno abbastanza raro per non dire impossibile [...][43]

Riguardo al gruppo di lavoro dei docenti mi sono già espresso sopra, purtroppo, in termini poco edificanti e quindi devo confermare che l'affermazione di Melazzini corrisponde anche alla nostra realtà. Dopo oltre quindici anni che ho trascorso nella scuola sede della ricerca, posso affermare che vi si praticano di rado attività di gruppo o semplicemente attività che possano favorire la conoscenza e lo sviluppo delle relazioni interpersonali, se si escludono i cosiddetti *viaggi di istruzione.* Il modello implicito di questa scuola è quello "individualista" con derive che talvolta accennano al razzismo (con riguardo alla forte presenza di comunità di origini non italiane sul territorio). Questo a prescindere dalle buone intenzioni di molti docenti troppo spesso "impossibilitati" a promuoverla attraverso pratiche ordinarie, consolidate e ripetute nel tempo.

Il lavoro di gruppo, sotto certe condizioni, può rappresentare una risposta a questa esigenza di integrazione delle diversità individuali degli studenti. Ma può funzionare anche per prevenire situazioni di disagio e di discriminazione.

Per lavorare in gruppo occorre che l'insegnante abbandoni il suo stile direttivo e autoritario, per assumere un ruolo di guida e di leadership che si fonda su relazioni di fiducia e di partenariato. Egli è *primo tra i pari* e predispone il campo per consigliare ma anche per ricevere consigli, obiezioni, per negoziare. Quest'ultimo è un concetto chiave per il buon funzionamento del gruppo e quindi l'insegnante deve mostrare come prendere decisioni, anche controverse, senza rinunciare al contributo di nessun partecipante e riducendo le aree di conflitto che possono distruggere il gruppo invece che farlo progredire. Inoltre il docente potrebbe non disporre di tutta la conoscenza necessaria che occorre per realizzare un progetto, se questo è complesso e/o inizialmente imprecisato.

Di recente mi sono trovato a svolgere attività di insegnamento per una disciplina diversa da quella che ho insegnato da più di venti anni a questa parte e per la

43 Melazzini C., 2011, p.159.

quale ho l'abilitazione all'insegnamento. Il motivo è semplice quanto assurdo. C'è esubero di insegnanti della mia disciplina e dunque il Ministero dell'Istruzione ha accorpato due discipline che solo apparentemente sono contigue. Le esercitazioni di "informatica gestionale" sono sostanzialmente diverse da quelle di "informatica industriale". In più non c'è stato nessun corso di riconversione professionale e quindi da un giorno all'altro mi sono trovato ad insegnare cose che non padroneggiavo quasi per niente. Inizialmente ero un po' sconfortato quando spiegavo agli studenti che nel "disegno tecnico al computer" loro erano più competenti di me e che avrebbero potuto insegnarmi qualcosa. Dopo qualche settimana di autoapprendimento sono riuscito ad acquisire i rudimenti essenziali della disciplina in modo da poter organizzare delle esercitazioni. In questo frangente ho avuto modo di sperimentarmi più nella veste di *orientatore* e di *organizzatore* della conoscenza rendendo esplicito il fatto che non conta molto quello che già si conosce, ma che invece ha molto valore la strategia che si utilizza per imparare cose nuove.
Alla frase ricorrente:

> Professore, il disegno del tetto non ci riesce, è troppo difficile!

Ho imparato a rispondere:

> Se ci sono riuscito io che sono un ragioniere sono certo che saprete farcela anche voi che siete quasi geometri! Non fermatevi davanti alle difficoltà!

In questi casi ho la possibilità di dimostrare l'importanza del "saper imparare" ma ho anche l'opportunità di mettermi nello stato mentale di *incompletezza* che è tipico dello studente. Questo avvicina i nostri modi di vedere, genera empatia, migliora la comprensione reciproca. Dopo questa esperienza sono divenuto consapevole che la percezione di parziale inadeguatezza vada sfruttata come energia positiva, altrimenti questa rischia di sopraffarci. Il mio compito diventa quindi prevalentemente quello di moti-

vare ad insistere nella ricerca di soluzioni, oltre a quello di invitare alla collaborazione con i compagni per risolvere le difficoltà. In sostanza insegno meno (nel senso tradizionale del termine) ma sono diventato un forte promotore di caparbietà e di metodo. Lo slogan potrebbe essere: "incaponitevi più che potete! i problemi si risolvono; e poi aiutatevi tra voi". Avessi avuto questa consapevolezza quando ero un giovane studente avrei avuto minori difficoltà e avrei proceduto con maggior sicurezza.

Tutti gli aspetti sopra ricordati non svalutano l'immagine del docente ma anzi la rafforzano, la umanizzano, la potenziano sul piano dell'autorevolezza. Per questo il lavoro di gruppo è uno strumento potente quanto sotto-utilizzato, perché la percezione di una perdita di controllo sulla classe può spaventare l'insegnante. Mentre viene spesso trascurato l'aspetto che un gruppo ben funzionante renda piacevole il lavoro che vi si svolge, anche quando è impegnativo o faticoso. Quindi l'insegnante deve rinunciare al controllo imposto *sugli* studenti per sostituirlo con la guida dei processi che si attivano *con* e *tra* gli studenti.

L'insegnante che ha la percezione di controllare la situazione per il fatto che la lezione viene imposta all'uditorio inganna se stesso. Questa è un'assurdità che si tramanda da generazioni e che fa parte della nostra tradizione accademica. Se il silenzio, o la parola, può essere imposta, può mancare però l'attenzione, la motivazione, l'interesse e la partecipazione. Il desiderio di controllo dell'adulto è forse il più grande limite all'apprendimento dell'allievo.

Nell'*apprendimento cooperativo*[44], i conflitti, ma ancor più la gestione del tempo, quando non si pongono limiti precisi, fanno percepire un senso di inconcludenza che può scoraggiare il docente e i componenti del gruppo. Occorre quindi un

44 L'Apprendimento Cooperativo è una modalità di apprendimento che si basa sull'interazione all'interno di un gruppo di allievi che collaborano, al fine di raggiungere un obiettivo comune, attraverso un lavoro di approfondimento e di apprendimento che porterà alla costruzione di nuova conoscenza. L'apprendimento cooperativo è quindi una nuova visione pedagogica e didattica che utilizza il coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo come strumento di apprendimento ed alternativa alla tradizionale lezione accademica frontale. Questa espressione, quindi, fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe in base ai quali gli alunni affrontano lo studio disciplinare interagendo in piccoli gruppi, in modo collaborativo, responsabile, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti individualmente ed in gruppo.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/Apprendimento_cooperativo consultato il 08/05/2013.

po' di pratica per dare un certo ritmo al lavoro senza però metter fretta o negare il diritto di espressione a qualcuno. La possibilità che il gruppo possa diventare "malfunzionante" (emarginazione di alcuni soggetti, discussioni improduttive, ecc) sono, credo, alla radice dell'abbandono di tutte quelle attività collaborative che erano in voga nella scuola italiana degli anni settanta e che erano spesso il frutto di improvvisazione o di un malinteso senso di condivisione.

La gestione dell'apprendimento cooperativo richiede all'insegnante un'adeguata formazione. Mettersi in cerchio non basta, creare il gruppo può essere difficoltoso, gli obiettivi di progetto e quelli dell'apprendimento devono essere raggiunti e verificati.

Per tutti i motivi sopra ricordati (caratteristiche degli studenti, obiettivi dell'apprendimento disciplinari e trasversali[45] ecc) decido di assumere l'incarico di coordinatore dell'area di progetto e, previa approvazione del Consiglio di Classe, inizio la progettazione delle attività che ci consentiranno di realizzare il sito internet sopra descritto, ma, soprattutto, che ci consentiranno di coinvolgere e attivare, anche fisicamente, tutti gli studenti, integrando *esercizi teatrali* e *lavoro in team*. Una descrizione dettagliata del progetto è contenuta nel terzo capitolo.

A proposito delle caratteristiche individuali degli studenti partecipanti al progetto è utile precisare che conoscevo alcuni di loro fin da tre anni prima, altri soltanto da due. Intendo descriverne alcune peculiarità prendendo spunto dai risultati emersi dalla prima intervista.

45 Esempio di competenze trasversali: capacità di diagnosi, di relazione, di problem solving, di decisione, di comunicazione, di organizzazione del proprio lavoro, di gestione del tempo, di adattamento a diversi ambienti culturali, di gestione dello stress, attitudine al lavoro di gruppo, spirito di iniziativa, flessibilità, visione d'insieme.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/Competenza_trasversale consultato il 29/032013.

## *II.1 Prima intervista*

Le informazioni seguenti si riferiscono ad alcune testimonianze raccolte presso gli studenti della classe quinta sopra ricordata.

Durante l'ultimo giorno di scuola, su di un foglio consegnato a ciascun studente chiedevo: «Dopo un anno trascorso insieme si guarda indietro e si tirano le somme. Ti chiedo di scrivere qui un tuo pensiero e/o un saluto.»

Due studenti non hanno risposto, Mirco e Antonella. Hanno partecipato pochissimo al lavoro di gruppo e sono evidentemente a disagio nel giorno in cui ricevono il fascicolo stampato che rendiconta tutte le attività relative all'area di progetto. Mirco non ce la farà a superare l'esame di Stato mentre Antonella sarà l'unica studentessa non ammessa all'esame.

Danila risponde così alla mia richiesta:

> Sono felice di aver trascorso un anno tutti insieme impegnati in questa area di progetto. Ci siamo confrontati, abbiamo capito i nostri punti di forza e di debolezza. Grazie, soprattutto al suo aiuto, abbiamo concluso un lavoro molto soddisfacente e di cui sono molto contenta! Ho capito cosa c'è davvero dietro a un sito web (meno complicato di quanto pensassi **:)** )
> Un saluto Danila **:)**

Le "faccine" sorridenti che Danila ha inserito nel testo rafforzano il senso delle parole che comunicano: soddisfazione per il prodotto software realizzato, per la dimensione comunitaria delle attività svolte e riconoscimento dell'aiuto fornito dall'insegnante. Da notare che la mia sollecitazione ad esprimersi non riguardava specificatamente il progetto realizzato e quindi la risposta avrebbe potuto riguardare qualsiasi altro aspetto della nostra convivenza a scuola. Caso diverso per Marta, che si era rein-

serita a scuola dopo alcuni anni di interruzione degli studi. Lei si è lasciata andare ad uno sfogo che riguardava interamente la sua sfera personale e la relazione da lei intrattenuta con gli insegnanti. Occorre precisare che Marta, ha avuto seri problemi di salute psico-fisici. Ecco la sua testimonianza, che era contenuta in un foglio piegato in quattro parti e con su scritto "leggere più tardi":

> «Non si può dire quello che sento, non riesco a descrivere quello che provo, la verità è che mi viene da piangere a dirotto per un misto di paura, ansia, nostalgia, ecc... Non lo so come risulteranno alla fine queste poche righe, ma sicuramente è tutto ciò che sgorga dal mio cuore. Non troverò mai persone così, ne sono sicura. Come la prof. P. sei stato + che un amico durante questi anni passati insieme, sei stato più che un insegnante, sei una delle persone che ho conosciuto che non mi ha semplicemente rifiutata (vuoi per l'aspetto, vuoi x l'interesse che riesco a suscitare), ma hai fatto una cosa veramente grande, enorme: mi hai voluto bene e mi hai rispettato. Ti voglio bene Giovanni, come ne voglio al babbo e alla mamma! Lo giuro su Dio e lo posso mettere per iscritto. Ho poco tempo e la testa piena di numeri, ma la sola parola che sento di doverti dire è grazie, mille volte grazie! Per avermi sopportato, per avermi ascoltato, per avermi aiutato ogni volta, sempre! Grazie, grazie di cuore. E grazie ancora, perché gli uomini e le persone come te danno un senso anche a questo dolore. Per questo ringrazio questa scuola, per avermi dato l'opportunità di conoscere una persona come te. Ti voglio bene, te lo dico ancora. E grazie, ancora mille volte grazie! Per la persona che sei e per le cose che hai fatto. Grazie di non avermi evitato, grazie di avermi trattato come tutti, senza scacciarmi x il mio aspetto e per la mia fragilità! Grazie. Un abbraccio con tutto il mio cuore. Marta!»

L'analisi della personalità di Marta richiederebbe competenze psicologiche di cui non dispongo, la cui necessità è dimostrata dal fatto che Marta era seguita dallo psicologo messo a disposizione dalla scuola. Dalla sua testimonianza, seppure con tutte le cautele, si può comprendere che l'aspetto da lei più avvertito, nella sua esistenza trascorsa a

scuola, riguardava il suo bisogno di accettazione come *persona*. Per vari motivi, percepiva se stessa come *fragile*, *addolorata* e *da scacciare* per il suo aspetto. Posso affermare di essermi relazionato con lei in modo diverso che con gli altri studenti. Infatti sono convinto, per dirla con Don Milani, che *non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali*[46], ma ritengo di non aver mai assunto atteggiamenti "caritatevoli" nei suoi confronti, mentre dal suo racconto potrebbe emergere un'attenzione del tutto *straordinaria* di due insegnanti nei suoi confronti. Invece, credo di aver preteso molto da lei in termini di impegno nello studio e nel lavoro per l'area di progetto, ma secondo modalità un po' (e solo un po') più attente a quella fragilità che essa stessa si riconosce. Semmai, è da notare che soltanto da parte di pochissimi di noi docenti ella abbia potuto attingere sostegno durante le fasi alterne del suo travagliato percorso, fatto di assenze dalla scuola, di lavori svolti in contemporanea con lo studio e da vicende familiari a dir poco problematiche. Ma questo sostegno, devo ripeterlo, è consistito in semplice accettazione della persona e del suo fardello di problematicità, senza nessun altro specifico intervento che l'ascolto. Voglio anticipare che il suo esame di Stato ha avuto un ottimo esito, ma nel momento in cui scriveva, ancora era attanagliata dall'angoscia di questa prova di vita e la sua testa, *piena di numeri*, confondeva la sua profonda "sensibilità filosofica" (testimoniata a più riprese dal collega di lettere).

La testimonianza che segue è di uno studente che non si firma. Può essere utile a dare conto dell'importanza della dimensione relazionale relativa alle attività di progetto:

> Mi ha fatto piacere fare questo lavoro. Ho conosciuto meglio alcune persone con cui in classe non comunicavo molto. E poi, dopo tanto lavoro è sempre bello vedere i risultati che abbiamo ottenuto lavorando tutti insieme, professori e studenti. Personalmente credo che sia una bella area di progetto, non mi aspettavo che lavorando tutti insieme [fossimo] riusciti a fare un così bel lavoro.

46 Cfr. AAVV 1967.

Come evidenzia la difettosa coniugazione dell'ultimo verbo, uno studente al termine di una classe quinta di una scuola secondaria di secondo grado, dimostra di non padroneggiare adeguatamente gli strumenti linguistici. Racconta di aver tratto beneficio nel lavorare in un modo che ha consentito di relazionarsi con i compagni di classe, con i quali in precedenza non comunicava molto. Aggiunge di aver percepito le attività didattiche come un *lavoro* e di essersi sentito gratificato dai risultati prodotti. Ripete poi, per due volte "lavorando tutti insieme". Ciò mette in luce l'importanza che il risultato di un lavoro eseguito a scuola abbia la caratteristica di essere *tangibile* e *riconoscibile* (come lavoro) da parte della comunità di riferimento, ma soprattutto, che sia stato possibile raggiungere l'obiettivo soltanto perché si sono unite le forze di tutti i soggetti coinvolti, insegnanti compresi.

Andrea, studente ripetente della classe quinta dell'anno precedente, si esprime così:

> Tornando alle conclusioni posso dire che l'anno è stato positivo, come lo sono stati i rapporti con professori e compagni di classe; sicuramente non mi sono pentito di nessuna scelta che ho fatto.

Il suo scarso interesse per le discipline scolastiche e la sua limitata partecipazione al lavoro collettivo gli hanno comunque consentito di migliorare la sua situazione di profitto e, sembra, anche la percezione di sé.

Anche Sandro è uno studente ripetente:

> Credo sia stato un percorso o per meglio dire un progetto molto difficile "faticoso" da realizzare. Inizialmente ero pessimista sul risultato di tale progetto ma giorno dopo giorno notavo che la cosa poteva andare a buon fine e credo che ciò sia avvenuto.
> Grazie alla collaborazione della classe ma soprattutto al grandissimo impegno dei prof siamo riusciti ad ottenere un bellissimo e soddisfacente risultato.
> Grazie di tutto.

Probabilmente l'esperienza del precedente anno scolastico ha reso Sandro un po' scettico riguardo alla fattibilità di un progetto piuttosto articolato che lui definisce "difficile" e "faticoso da realizzare". Forse questi aspetti spiegano la sua evidente soddisfazione.

Mario:

> È stata una bella esperienza. Inizialmente sembrava un percorso in salita, difficilmente alla nostra portata, però grazie al suo importante aiuto nel coordinarci e gestire il lavoro siamo riusciti a realizzare un bel progetto.
> Sono sicuro che faremo una bella figura quando mostreremo questo nostro progetto in sede d'esame e ciò è dovuto anche e soprattutto al suo lavoro.

Queste ultime due testimonianze evidenziano la percezione di una difficoltà iniziale, connessa probabilmente agli aspetti tecnici, che poi è stata superata. Sembra che questo abbia dato luogo a un certo senso di soddisfazione.

Alcuni studenti indicano l'aiuto dell'insegnante come elemento cruciale al successo della realizzazione del progetto. Nelle mie intenzioni c'era evidentemente quella di mostrare come un gruppo di lavoro può gestire un progetto, ma al contempo mi ero prefissato l'obiettivo di renderli il più possibile autonomi, lasciando sul terreno tutti gli ostacoli che, inevitabilmente, si presentano a chi realizza progetti complessi. Questo non è stato sempre possibile in alcune circostanze, soprattutto quando il tempo a disposizione si stava esaurendo e quando le ore di laboratorio informatico ci venivano sottratte dai miei colleghi per svolgere le lezioni in classe. Mentre invece, ciascuna disciplina avrebbe dovuto partecipare alle attività progettuali per una quota pari al dieci percento delle ore settimanali previste.

Il dosaggio tra "guida del docente" e "difficoltà sopportabili autonomamente" da parte degli studenti è un punto decisivo quanto controverso. A mio avviso la quantità di sforzo cui si sottopone lo studente va innalzata il più possibile, ma occorre accertarsi che egli percepisca la difficoltà abbastanza vicina alle sua possibilità di successo, e che avverta un senso di incompletezza nel proprio bagaglio di conoscenze e

abilità (si veda a proposito il concetto di *autoefficacia* suggerito da Albert Bandura[47]).

Siccome ciascun studente ha una percezione soggettiva delle proprie potenzialità c'è il rischio di sovraccaricare qualcuno di loro mentre per altri il compito richiesto può risultare troppo elementare. All'interno di un progetto articolato c'è la possibilità di differenziare opportunamente il carico di lavoro proprio in base alle potenzialità degli studenti. Questo è vero in senso tecnico, ma anche sul piano della gestione delle relazioni interpersonali. Nel lavoro collaborativo c'è una precisa percezione di ciascuno riguardo alle proprie competenze relazionali. Dunque c'è la possibilità di dare maggiore responsabilità di coordinamento a coloro che si sentono già più sicuri sulle competenze tecniche. Si può scoprire così che ad una spiccata abilità tecnica non corrisponde sempre un'abilità relazionale o di leadership e qui si apre lo spazio per nuove esperienze e, nuovamente, è utile la guida dell'insegnante.

Tutto questo richiede una prolungata attività di osservazione per comprendere come ciascun studente si "posiziona" nella propria auto-percezione sulle abilità tecniche e relazionali. Vedere come gli studenti lavorano in gruppo fornisce questa possibilità al docente.

In conclusione, credo che porre gli studenti in una situazione realistica, problematica e comunitaria ci consenta di stimolare gli aspetti sopra ricordati. Ogni volta che il docente fornisce una soluzione ai problemi che si pongono toglie un'opportunità di sperimentare e di apprendere allo studente. Ciò non significa che rispetto a problemi conflittuali gravi o rispetto a particolarità tecniche egli non debba intervenire. Anzi, meglio, occorre prevenirli creando un clima idoneo alla collaborazione e creando uno s*caffold*[48] di supporti informativi (manuali, internet, il docente stesso) a loro disposizione.

47 Lo psicologo canadese è noto per la *teoria dell'apprendimento sociale.*
Si veda: http://it.wikipedia.org/wiki/Teoria_dell'apprendimento_sociale
e http://it.wikipedia.org/wiki/Albert_Bandura

48 Scaffolding: il termine venne usato come metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che ne aiuta una meno esperta ad effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno così come le impalcature sostengono gli operai durante i lavori edilizi. Si tratta, dunque, del sostegno che un esperto (adulto o pari) offre ad un apprendista durante la costruzione attiva del suo processo di apprendimento. Può riferirsi anche all'ambiente di apprendimento inteso in senso materiale. Da http://it.wikipedia.org/wiki/Scaffolding consultato il 20/03/2013

La testimonianza di Marcello fornisce un ulteriore spunto di riflessione:

> Il lavoro svolto durante l'anno mi ha permesso di applicare e migliorare quello che ho imparato durante lo stage effettuato alla fine della 4ª. Spero di trovare un lavoro che mi permetta di applicare e migliorare nuovamente.

Qui è importante la consapevolezza dello studente a proposito del fatto che vi sia una corrispondenza tra quanto appreso a scuola, quanto appreso allo *stage aziendale*[49] e quanto richiesto dal futuro lavoro che egli spera di svolgere al più presto. Questi sono aspetti importanti che incidono sulla motivazione degli studenti. Infatti Marcello ha fornito un contributo notevole alla realizzazione del progetto. Egli ha sviluppato molte più applicazioni, legate al sito internet, rispetto agli altri studenti. La complessità tecnica del suo lavoro è stata nettamente superiore alla media. Inoltre ha dato supporto e consigli tecnici ai compagni che lo richiedevano, durante tutto il lavoro di sviluppo del software. Il suo voto all'esame di Stato è risultato però corrispondente al minimo.

Questo fatto evidenzia due aspetti: il primo riguarda la mancata, o incompleta, valutazione delle attività collaborative di progetto ai fini dei voti di profitto; il secondo riguarda la possibilità di riconoscere e di valorizzare a scuola le competenze tecnico pratiche già acquisite dallo studente e a cui la scuola stessa dovrebbe preparare. Riguardo al primo punto è mio compito rendicontare per ciascun allievo quanto, e quale, è stato il suo contributo al lavoro collettivo. In appendice è consultabile la scheda attraverso la quale si rende riconoscibile il contributo di ciascun studente rispetto al progetto realizzato. Nonostante la disponibilità di questa documentazione per tutti i docenti del Consiglio di Classe, l'attribuzione dei voti di profitto da parte di ciascun insegnante non ha tenuto conto del contributo di Marcello al successo del progetto annuale che è stato presentato all'esame di Stato da parte di ciascun studente.

49 È la scuola stessa che al termine della classe quarta organizza stage presso imprese e professionisti per la durata di tre settimane.

Siamo in Consiglio di Classe durante le operazioni di scrutinio di fine anno per la classe quinta. Nel tabellone dei voti per ciascun studente non è previsto lo spazio per la valutazione dell'area di progetto. Quindi, il voto di ogni disciplina dovrebbe aver già incorporato la valutazione del progetto collettivo. Ma così non è. Durante l'esame della situazione di Marcello faccio notare che la sua partecipazione all'area di progetto è stata decisiva mentre si sta discutendo della possibilità di non ammetterlo a partecipare all'esame di Stato, in quanto vi sono numerose materie insufficienti. La mia affermazione viene immediatamente contestata:

> Se ha tutte queste insufficienze è perché non ha studiato e poi le sue capacità sono piuttosto limitate. Infatti è bocciato anche in quarta!

Replico dicendo:

> La valutazione delle attività legate al progetto annuale non mi pare che sia stata considerata nelle valutazioni che stiamo attribuendo. Ci sono studenti che hanno voti molto bassi ma che hanno contribuito con spirito di sacrificio e con senso di responsabilità al raggiungimento di un obiettivo di cui beneficiano tutti gli studenti, compresi quelli che hanno collaborato pochissimo.

Segue un mio elenco dettagliato degli studenti che hanno contribuito maggiormente al progetto. Dai silenzi dei colleghi desumo che si possa tener conto di quanto ho asserito ma giunti ad esaminare la situazione di Enrico un collega pone un nuovo problema:

> Enrico è l'unico studente che in base ai voti di profitto e alla sua carriera scolastica potrebbe aspirare a conseguire il massimo dei voti all'esame di Stato. Propongo di alzare un po' i voti per favorirlo e per marcare la differenza con gli altri studenti.

Faccio notare che Enrico ha partecipato marginalmente alle attività di gruppo mentre avrebbe potuto essere decisivo un suo contributo tecnico e di "traino" per tutti gli altri, in quanto le sue capacità sono pienamente riconosciute dai compagni. Al contrario, Enrico ha dedicato meno tempo possibile al lavoro collettivo. Aggiungo:

> Il comportamento di Enrico non è affatto esemplare, ma è piuttosto egoistico visto che c'era un obiettivo comune da raggiungere. Promuovere il "saper essere" non era un obiettivo del nostro lavoro a scuola?

Prevalgono le motivazioni dei colleghi che sembrano molto interessati al fatto che almeno uno studente possa conseguire il voto di cento centesimi all'esame finale.

Quello che viene misurato all'esame di Stato deve ricalcare in modo più preciso possibile il programma che è stato svolto nelle varie discipline. Questo giusto principio fa conseguire che all'esame di Stato si possano misurare le conoscenze e, talvolta, le abilità, degli allievi. Difficilmente sono misurabili le *competenze*[50] perché queste includono una valutazione dell'autonomia e della responsabilità esercitate nell'impiego delle conoscenze e delle abilità. La promozione delle competenze è precisamente lo scopo delle attività dell'area di progetto e, come noto, è un elemento ormai considerato cruciale per:

- la formazione di professionalità adattabili
- il miglioramento personale e
- l'apprendimento permanente

Tutto questo è oggettivamente difficile da valutare finché non si mettono gli studenti al lavoro in un contesto reale.

Trovo difficoltà a spiegare questi aspetti ai miei colleghi e questo non favorisce la nostra possibilità di collaborazione. Gli studenti, dal canto loro, hanno introiet-

50 Le competenze indicano la comprovata capacità di usare le conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia (Decreto Ministeriale n.139 del 22 agosto 2007).

tato la modalità "spiegazione-verifica". Se all'interrogazione rispondono con le parole che l'insegnante vuole sentire sanno di avere la carriera scolastica spianata. I problemi sorgono successivamente, quando sul posto di lavoro viene chiesto loro di *lavorare in gruppo* e di *saper apprendere* da soli nuove conoscenze e abilità.

AlmaLaurea, che interpella nel marzo 2013 il direttore del personale di un gruppo bancario riguardo alle competenze chiave del successo professionale, ottiene la seguente risposta:

> [...] capacità di relazione, di integrazione o di *team working*[51]. Ecco, accanto alle competenze tecniche sono queste le capacità, 'meta-competenze', che ci interessano in fase di selezione perché sono una delle chiavi di successo sia dei percorsi di integrazione che di sviluppo professionale successivo.

Dedico sempre del tempo per spiegare agli studenti che cosa si debba intendere con il concetto di competenza e quali siano quelle più significative per la prosecuzione della loro carriera formativa e professionale. Non saprei dire se queste spiegazioni abbiano avuto una qualche utilità però è accaduto che Marcello ed altri studenti si siano molto impegnati nel realizzare il progetto messo in cantiere mentre altri studenti, cognitivamente molto dotati, hanno ridotto al minimo il loro contributo operativo.

All'esame di Stato Enrico ottiene la votazione massima mentre Marcello ottiene la votazione minima. Durante la realizzazione del progetto Marcello è stato un punto di riferimento per tutti: ha dato prova di impegno, responsabilità e di ottime capacità tecnico-professionali. Però le sue abilità non sono riconosciute dalla scuola, anzi, la bassa valutazione conseguita gli sarà di impedimento per la collocazione lavorativa.

Dalle risposte alla seconda intervista rivolta agli studenti è emerso che Marcello, a distanza di otto mesi dal conseguimento del diploma, non ha proseguito gli studi e non ha ancora trovato un lavoro.

51 Lavoro svolto da più persone che in modo interdipendente perseguono un obiettivo comune. Da http://en.wikipedia.org/wiki/Teamwork consultato il 12/04/2013.

Fin dall'inizio della progettazione Enrico si dimostra contrario allo svolgimento delle attività anche se nelle fasi successive è piuttosto collaborativo, ma non molto autonomo nell'affrontare le difficoltà.

Conseguito il diploma, Enrico sta proseguendo la sua formazione nell'indirizzo economico-aziendale all'università.

Credo che i miei colleghi possano esser fieri del risultato conseguito da Enrico, ma, a mio avviso, il voto da lui conseguito all'esame di Stato non è merito di noi insegnanti. Lui era già bravo nello studio prima di arrivare all'istituto tecnico. Ciò è dimostrato dagli ottimi risultati di profitto della sua carriera scolastica. La scuola ama compiacersi dei buoni risultati degli studenti modello mentre non riesce a promuove il successo formativo degli studenti meno brillanti o scarsamente motivati.

Il difetto maggiore degli *studenti modello* è quello di essere conformi a un modello. In questo caso il modello suggerito dalla scuola, e ben interpretato da Enrico, non è certo edificante. Marcello, Danila, Marta, Xueing ed altri, anche se in misura minore, hanno generosamente messo a disposizione tutto il loro impegno anche a discapito di una certa quantità di tempo che potevano dedicare allo studio individuale. Riconoscere che il loro sforzo è stato utile a tutti è doveroso, ma non dovrebbe sfuggire che il loro *dono*[52] può generare un duplice effetto. Da un lato dà luogo ad un *circolo virtuoso* in quanto il dono viene ricambiato, ma può accadere che questa generosità venga sfruttata da parte di chi non desidera fare altrettanto. Su questo aspetto tornerò nel quinto capitolo.

Occorre precisare che la valutazione di profitto non può basarsi esclusivamente sulle cosiddette *competenze trasversali* o sull'impegno. Occorre anche dare prova di aver acquisito competenze specifiche che si fondano su conoscenze e abilità. Devo osservare però che la possibilità di sperimentare relazioni, coordinarsi con i compagni, riuscire a cogliere un obiettivo sfidante è qualcosa che supera in valore i contenuti delle discipline. Prima di tutto perché i *problemi* (in senso lato) sono sovra-ordinati alle discipline e alla loro separatezza, in quanto le sussumono. Sappiamo poi che le

52 Il *dono* è strumento per creare, rafforzare o riconoscere *legami sociali* ed esprime una *dimensione identitaria* anche quando diventa il modello e il presupposto per le *economie* cosiddette *informali*.
Si veda in proposito il saggio di antropologia economica *Dono ed economie informali* a cura di Antonietta Di Vito, 2008.

competenze includono conoscenze e abilità. Inoltre uno degli obiettivi cardine della scuola è l'*educazione alla cittadinanza*, cioè lo sviluppo di spirito critico, senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri, riconoscimento del *bene comune*, rispetto degli altri e delle regole, *riconoscimento delle differenze*, ecc. Non mi pare che la nostra scuola sappia valutare queste competenze. E neppure promuoverle a sufficienza. Ignorare i risultati conseguiti dal nostro progetto è la prova tangibile di queste carenze.

A tale riguardo è utile richiamare le *competenze chiave di cittadinanza* promosse dell'Unione Europea e recepite dall'ordinamento scolastico italiano nel 2007[53]. Esse costituiscono un riferimento pedagogico importante ma purtroppo non sono state ancora integrate nella pratica didattica di molti insegnanti. Queste sono:

- imparare ad imparare
- progettare
- comunicare
- collaborare e partecipare
- agire in modo autonomo e responsabile
- risolvere problemi
- individuare collegamenti e relazioni
- acquisire ed interpretare l'informazione

Più avanti spiegherò meglio in che modo, molte delle competenze sopra ricordate, possano integrarsi negli obiettivi di apprendimento connessi ai progetti realizzati nell'ambito del corso Mercurio.

Le "indicazioni per il curricolo", a proposito dell'importanza di una didattica attenta alle competenze ma anche alle caratteristiche personali degli studenti, suggeriscono:

> Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavo-

53 *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*, Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139.

ro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invarianti pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.[54]

Questi riferimenti trovano riscontro nelle Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici:

> [...] le grandi aziende, dove l'autonomia del lavoratore è più limitata, richiedono maggiormente il possesso di capacità comunicative e linguistiche, mentre nelle aziende più piccole prevale la richiesta di competenze relative all'autonomia nel lavoro, alla capacità di risolvere problemi, alle capacità di ideazione e di creatività. Tali tendenze confermano l'opportunità della scelta fatta nel disegnare il profilo del nuovo diplomato dei tecnici connotato da conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita e di lavoro e da abilità cognitive idonee per risolvere problemi e per muoversi, in autonomia e con modalità di lavoro in team, in ambiti caratterizzati da innovazioni continue.[55]

Inoltre il Progetto Ministeriale Mercurio metteva in luce l'importanza dell'integrazione tra le discipline e dell'unitarietà dei saperi teorici e pratici:

54 Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma, 2007, p.16.

55 Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012 in materia di *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici*, p.6.

> La specializzazione informatica dell'indirizzo deve consentire un utilizzo particolarmente proficuo del laboratorio e favorire l'integrazione fra le discipline, l'uso di software gestionale, il ricorso a tecniche di simulazione, l'impiego di metodologie didattiche interattive ed orientate al problem solving. Le applicazioni riguarderanno gli argomenti in programma nei diversi anni sviluppati in un'ottica interdisciplinare. […] In altri termini, si tratta di rendere realmente unitario il processo di apprendimento evitando il pericolo di separare la teoria dall'applicazione.

Le più recenti indicazioni contenute nelle norme ministeriali per il riordino degli istituti tecnici DPR 88 del 2010 hanno ribadito la centralità della didattica laboratoriale e del lavoro per progetti:

> […] con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione di problemi, il lavoro per progetti;

Tutto quanto sopra aiuta a comprendere gli elementi di qualità che venivano proposti dal corso Mercurio già dal 1991 e che oggi sono confermati da questi orientamenti. L'indirizzo Mercurio è oggi sostituito dalla nuova articolazione "Sistemi informativi aziendali" all'interno dell'indirizzo tecnico "Amministrazione Finanza e Marketing". Qui, le ore a disposizione dell'insegnante tecnico pratico di laboratorio sono state dimezzate con la conseguenza che progetti di ampio respiro come quelli realizzati in passato saranno di più difficile attuazione. A mio avviso le riforme della scuola, a cui sopra ho fatto riferimento, indicano linee di indirizzo che, sul piano pedagogico, contengono giusti propositi; altra questione è la necessità di accompagnare le riforme[56] con una adeguata formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, mentre invece sono state accompagnate da drastici tagli di risorse. Si pensi, ad esem-

56 Mi riferisco in particolare a quell'insieme di atti normativi conosciuti con il nome di Riforma Gelmini (soprattutto la legge 133/2008 e 169/2008).

pio, alla riduzione oraria che per gli istituti tecnici ha portato le circa trentasei ore settimanali di lezione a trentadue e all'aumento del rapporto alunni/docente.

*II.2 Seconda intervista*

La seconda intervista agli studenti si pone l'obiettivo di conoscere le scelte e le opportunità che si presentano ai diplomati della classe oggetto di osservazione.
A distanza di otto mesi dall'esame di Stato, somministro un questionario predisposto per mezzo di un software che consente la memorizzazione delle risposte all'interno di una base di dati. Decido di scrivere agli studenti tramite e-mail. Successivamente, tramite Facebook, contatto coloro che non hanno ancora risposto al questionario. Alcuni studenti non si sono resi disponibili all'intervista (nove studenti). Riguardo a questi non posso avanzare ipotesi, ma la possibilità che non abbiano ricevuto la mia richiesta è piuttosto remota (ho verificato che gli indirizzi di posta elettronica siano ancora attivi), mentre è possibile che essi non desiderino fornire informazioni riguardo alla loro attuale condizione lavorativa, di studio o di disoccupazione. Un'altra ipotesi è quella di non desiderare la comunicazione con un insegnante della scuola. In questo caso si tratterebbe di un indizio negativo riguardo al tenore della relazione instaurata tra insegnante e studente, o tra scuola e studente, di cui però non ho riscontro. Posso immaginare che un diplomato che sta lavorando oppure che sta proseguendo gli studi non abbia particolari remore a raccontarsi mentre nel caso contrario sono comprensibili delle resistenze.

A scuola riceviamo spesso la visita di studenti che si sono diplomati nell'anno precedente. Solitamente si tratta di ragazzi e ragazze che hanno intrapreso un percorso formativo o un'attività lavorativa. Più raro è il caso di studenti che tornano a scuola per farsi aiutare a trovare un lavoro. Credo che la scuola dovrebbe porsi l'obiettivo di accompagnare gli studenti nella ricerca del lavoro dopo il diploma e pubblicizzare questo aspetto presso gli alunni fin dalle classi iniziali. Questo avrebbe finalità orientative e motivanti, inoltre consentirebbe agli studenti di vedere *come si diventa* e quali scelte è possibile fare dopo diplomati. Raccontarlo non è la stessa cosa che conoscere persone in carne ed ossa.

Invitiamo Gabriele, un ex studente della nostra scuola, per un incontro con i nostri studenti. Si è laureato in statistica, poi zaino in spalla è partito per l'Australia.

Qui ha lavorato per un po' di tempo, ha imparato bene l'inglese e poi è tornato in Italia dove ha fondato una software house che, ad oggi, è ben affermata. Il suo successo professionale dipende, lui ci dice, dalla motivazione che aveva a scuola, soprattutto dalla passione che nutriva per l'informatica. Altro elemento di successo, sempre a suo dire, è il fatto di essere andato all'estero e di aver imparato a cavarsela da solo. Con Gabriele ho collaborato per promuovere la conoscenza e la diffusione del *software libero*[57] ed è proprio utilizzando le sue competenze nel software libero che egli ha fondato la sua impresa professionale. Gabriele è una persona modesta e alla mano, parla con semplicità agli studenti che per oltre due ore lo seguono attentamente nella presentazione di se stesso e di alcune applicazioni informatiche. Mostra, tramite esempi pratici, la potenza di alcune funzionalità relative ad un gestore di basi di dati: argomento strettamente connesso a quello che gli allievi stanno studiando.

Gabriele sostiene che è possibile avere successo, e soddisfazione, nel lavoro se si è determinati nella scelta degli obiettivi: «per voi, tutto comincia qui a scuola! Senza una solida base di partenza non potrete aspirare ad una formazione universitaria né a un lavoro soddisfacente. La passione è tutto!»

Sono felice che sia venuto a parlare con i ragazzi, Gabriele è un ottimo testimonial, ma a distanza di qualche mese mi domando se il suo intervento è stato effettivamente motivante per gli studenti. In ogni caso è un elemento importante che si aggiunge alle attività di orientamento che la scuola realizza per loro.

I risultati della mia intervista, se venisse somministrata sistematicamente, potrebbero essere utilizzati per queste attività di orientamento.

Dunque i ragazzi della nostra classe potrebbero essersi un po' sorpresi ricevendo il questionario, perché la scuola si è sostanzialmente dimenticata di loro una volta che si sono diplomati. Questo aspetto non corrisponde soltanto all'interruzione di una attività di orientamento, ma testimonia qualcosa anche a proposito della relazione intrattenuta da questi giovani con i loro insegnanti e con l'istituzione scolastica. La fine

57 Il software libero è software pubblicato con una licenza che permette a chiunque di utilizzarlo e che ne incoraggia lo studio, le modifiche e la redistribuzione; per le sue caratteristiche, si contrappone al software proprietario ed è differente dalla concezione open source, incentrandosi sulla libertà dell'utente e non solo sull'apertura del codice sorgente, che è comunque un pre-requisito del software libero. Da http://it.wikipedia.org/wiki/Software_libero consultato il 3/03/2013.

del percorso di studio viene vissuta come una liberazione da un giogo e soltanto in alcuni di loro, magari a posteriori, si manifesta il rimpianto per quella parte di vita (non poca) trascorsa nella scuola. Questa considerazione è avvalorata da quanto dichiarano essi stessi, oltre che dall'interruzione di ogni rapporto con la scuola.

I risultati dell'intervista non possono essere considerati *statisticamente significativi* a causa dell'esiguità numerica dei diplomati intervistati (dodici studenti) e della mancanza di riferimento ad una popolazione (universo) dalla quale avrebbero dovuto essere campionati. Ciò nonostante emergono delle informazioni sulle quali è possibile riflettere.

Dei dodici intervistati cinque stanno svolgendo un'attività lavorativa. Quattro stanno proseguendo gli studi, due non stanno né lavorando né studiando e uno sta ripetendo la classe quinta perché non ha superato l'esame di Stato.

Riguardo ai cinque studenti che lavorano tre di loro hanno un "contratto di apprendistato o similare", uno ha una "collaborazione a progetto" e uno soltanto ha una "assunzione a tempo determinato". Quindi nessuno degli occupati ha un'assunzione a tempo indeterminato. Tre di loro pensano che il percorso di studio secondario superiore sia stato "poco utile per ottenere l'attuale occupazione" mentre due di loro pensano che sia stato "abbastanza utile per ottenere l'attuale occupazione". Soltanto due, degli occupati ritiene che il suo attuale lavoro sia inerente al percorso di studi completato.

Da quanto sopra sembra che la scuola venga considerata dagli intervistati poco o per niente utile ai fini dell'occupazione lavorativa, in quanto non si ritiene che vi sia una corrispondenza tra il profilo professionale cui la scuola prepara e quello richiesto dal mondo del lavoro.

Soltanto uno studente ha trovato il lavoro entro tre mesi dal conseguimento del diploma, tre entro sei mesi, uno oltre sei mesi e due che, dopo otto mesi, ancora non hanno trovato lavoro.

Le mansioni svolte dagli occupati risultano di medio e basso livello: help desk telefonico, postino, tirocinio presso un consulente del lavoro, servizi nell'ambito dello spettacolo (all'estero), uno soltanto nell'area amministrativa.

I quattro diplomati che proseguono gli studi hanno scelto l'indirizzo economi-

co-aziendale, quindi strettamente coerente con il percorso precedente.

Come accennato sopra, queste informazioni, se raccolte in modo sistematico e se utilizzate a scopo di orientamento potrebbero fornire indicazioni preziose a coloro che stanno per iscriversi ad una scuola secondaria di secondo grado, perché indicherebbero le possibilità di lavoro e le possibilità di prosecuzione degli studi.

Se gli intervistati si dichiarano scarsamente soddisfatti dell'utilità del loro percorso di studio ai fini delle possibilità di lavoro, riguardo alle esercitazioni di laboratorio informatico, e in particolare all'area di progetto, essi si dichiarano piuttosto soddisfatti del prodotto che hanno realizzato (25% molto soddisfatti, 50% abbastanza soddisfatti, 17% poco soddisfatti, 8% per niente soddisfatti). Da notare che l'8% corrisponde ad un solo studente.

Inoltre dichiarano in che misura il metodo didattico proposto ha richiesto un loro contributo attivo (33% molto, 58% abbastanza, 8% poco).

La soddisfazione dichiarata riguardo al metodo didattico "apprendere facendo" è risultata mediamente alta (17% molto, 67% abbastanza, 8% poco, 8% per niente).

Riguardo alla "gradevolezza" delle attività legate all'area di progetto, il 17% degli intervistati le ritiene molto gradevoli, il 67% abbastanza gradevoli, l'8% poco gradevoli e per niente gradevoli l'8%.

Da questi dati risulta quindi che gli studenti hanno mostrato di apprezzare una modalità didattica che richiedesse una loro partecipazione attiva per realizzare un prodotto del quale sono piuttosto soddisfatti.

Occorre adesso domandarsi quanto questa modalità didattica abbia generato apprendimento. Tra i diversi indicatori contenuti nell'intervista prendo in considerazione per primo quello connesso alle abilità più basiche che vengono richieste ad un programmatore di siti web: saper scrivere in linguaggio HTML. Questa è un'abilità ampiamente esercitata durante la realizzazione del sito internet del progetto, anche se in misura molto differenziata da studente a studente. Infatti soltanto il 25% degli intervistati dichiara di saper scrivere correttamente in linguaggio HTML, abbastanza l'8%, poco il 58%, per niente l'8%. Dati analoghi emergono per le abilità di scrittura

nel linguaggio PHP, anch'esso ampiamente utilizzato per la realizzazione del sito internet.

Questi dati sono significativi perché, nonostante la buona riuscita del progetto in termini di prodotto realizzato, soltanto pochi studenti ritengono di aver acquisito una buona padronanza nell'utilizzo dei linguaggi di programmazione. Ciò si traduce evidentemente in competenze deboli da spendere sul lavoro, almeno nei profili connessi alla programmazione informatica.

Uno degli obiettivi connessi alla realizzazione del progetto era quello di far conoscere agli studenti le varie possibilità, e i canali, utili alla ricerca di un'occupazione. Tutti coloro che hanno cercato un'occupazione lavorativa hanno dichiarato di utilizzare oltre il 50% delle modalità suggerite dal questionario che sono:

- registrazione presso agenzie di lavoro interinali
- iscrizione al centro per il collocamento e l'impiego
- registrazione a portali telematici pubblici per il lavoro (ad es. cliclavoro.-gov.it)
- ricerca su siti internet
- distribuzione autonoma del curriculum
- passaparola

Il raggiungimento dell'obiettivo suddetto potrebbe però dipendere anche da circostanze esterne alle attività svolte a scuola.

Un altro aspetto indagato dal questionario riguarda le competenze relazionali che i diplomati ritengono di possedere e che sono state maturate a scuola.

Alla domanda "In quale misura ritieni di saper esercitare le seguenti capacità? Riesco sempre a collaborare con i colleghi": il 42% risponde molto, il 42% abbastanza, il 16% poco.

Riguardo alla capacità "So portare a termine positivamente compiti complessi collaborando con i colleghi": il 17% risponde molto, il 66% abbastanza, il 17% poco.

Riguardo alla capacità "In caso di disaccordo cerco sempre una soluzione con-

divisa": il 33% risponde molto, il 58% abbastanza, l'8% poco.

Riguardo alla capacità "In caso di disaccordo accetto compromessi utili al raggiungimento degli obiettivi comuni": il 25% risponde molto, il 67% abbastanza, l'8% poco.

Da quanto sopra emerge che gli intervistati attribuiscono alle attività svolte a scuola l'origine delle loro *competenze socio-relazionali* e che queste si attestano mediamente su di un livello piuttosto alto. Se raffrontiamo queste competenze con quelle dell'area tecnico-professionale si nota una netta superiorità delle prime sulle seconde. Non c'è prova però che le competenze socio-relazionali siano state interamente sviluppate durante le attività collaborative e laboratoriali, anche se queste hanno richiesto di esercitare abilità di negoziazione e di mediazione tra gli studenti. Credo che questo aspetto sia particolarmente significativo se messo in relazione alle competenze richieste dalle imprese, che, come già accennato, richiedono capacità di relazione e di team working accanto alle competenze tecniche.

Riguardo al senso di *autoefficacia* il questionario poneva le seguenti domande riferite alle competenze maturate a scuola.

"In quale misura ritieni di saper esercitare le seguenti capacità? So gestire il tempo in modo da portare a termine ogni incarico assegnatomi nei tempi prestabiliti": l'8% risponde molto, il 67% abbastanza, il 25% poco.

Ed inoltre, "So portare a termine ogni incarico con responsabilità": l'8% risponde molto, il 75% abbastanza, il 17% poco.

In ultimo, "So portare a termine ogni incarico in autonomia": il 42% risponde molto, il 42% abbastanza, il 16% poco.

In tutte e tre le risposte c'è una prevalenza dei livelli medio-alti. Come per le abilità socio-relazionali, emerge che gli intervistati attribuiscono alle attività svolte a scuola l'origine del loro senso di autoefficacia. Anche qui non c'è prova che ciò sia da ricondurre alle attività dell'area di progetto, anche se queste hanno richiesto di portare a termine compiti complessi, nei tempi stabiliti e con un ampio spazio di autonomia da parte degli studenti.

Da questo quadro descrittivo è già possibile intuire che le attività pratiche, collaborative e progettuali possono dare un contributo decisivo allo sviluppo delle competenze. Particolarmente quelle trasversali (o meta-competenze) che riguardano da un lato gli aspetti socio-relazionali e dall'altro la percezione di sé come persone in grado di raggiungere con successo e in autonomia (ma non in solitudine) dei traguardi sfidanti.

Mi preme osservare che questi due aspetti sono poco promossi dalla scuola e valutati poco e male quando se ne presenta la possibilità.

Riguardo alle abilità tecniche nelle discipline dello specifico indirizzo di studio sembra emergere una *carenza grave* nella loro possibilità di sviluppo anche quando c'è l'occasione di impiegarle in un contesto molto simile a quello professionale. Più correttamente occorre dire che l'acquisizione delle abilità tecniche risulta distribuita con una grande variabilità tra gli studenti. Coloro che hanno contribuito a sviluppare sezioni importanti e complesse del sito internet hanno dichiarato (e dimostrato) di aver consolidato le loro abilità ad un ottimo livello. Diversamente, coloro che hanno partecipato marginalmente alla realizzazione del progetto non hanno colto l'opportunità di rafforzare e completare la loro preparazione, desiderando sviluppare pagine del sito web di modesta complessità.

Un'eccezione è rappresentata da due studenti che hanno conseguito le due votazioni più alte all'esame di Stato (100 e 84). Questi hanno partecipato marginalmente al lavoro collaborativo. Essi non hanno colto il nesso, ma i docenti evidentemente non hanno saputo mostrarlo, tra i saperi disciplinari e la loro applicazione pratica. Infatti, nella nostra scuola, la richiesta di conoscenze nozionistiche supera di gran lunga la richiesta di *lavorare per problemi* sviluppando abilità e competenze. Ma l'aspetto peggiore della indisponibilità di questi studenti risiede nel fatto che la loro "scommessa al ribasso" potrebbe aver avuto l'effetto di scoraggiare tutto il gruppo.

Gli studenti con abilità intermedie si sono cimentati con piccole e grandi difficoltà, fino a concludere brillantemente il progetto. Non ho mancato di fornir loro tutto il supporto che potevo in modo che l'esito del progetto fosse per loro un'esperienza positiva e gratificante, senza per questo sostituirmi a loro nel lavoro, ma affiancandoli tutte le volte che occorreva.

### *II.3 La scuola ti lascia*

Alla fine dello *stage* della *scuola-lavoro* chiedo agli studenti come si sono trovati sul posto di lavoro all'interno delle imprese o degli studi professionali ospitanti. Oltre un terzo di loro è rimasto completamente inattivo o ha svolto mansioni elementari (fotocopie o fascicolazione di documenti) in quanto il datore di lavoro non li riteneva in grado di svolgere altro.

Lo stage si svolge alla fine del quarto anno. Com'è possibile che così tanti studenti non siano in grado di svolgere alcuna mansione utile presso un ufficio amministrativo o di servizi alle imprese dopo quattro anni di scuola? Le cause possono essere molteplici, tra queste può esserci quella predilezione della scuola per la trasmissione di conoscenze che la scollega di fatto dal mondo del lavoro e, talvolta, dalla realtà della vita. Alcune aziende prendono ancora gli stagisti ma senza convinzione e senza dedicare loro del tempo per metterli alla prova o per insegnare loro qualcosa. La scuola fatica a trovare imprese disponibili, allora si accontenta anche di "posteggiare" gli studenti dove sa già che staranno a guardare gli altri che lavorano, «è già qualcosa, si impara anche così!».

La scuola licenzia (il significato è duplice) i suoi studenti con livelli di preparazione così eterogenei da far supporre che in cinque anni gli studenti già autonomi nell'organizzazione dello studio individuale (saper collaborare è altra cosa e per impararla va esercitata) abbiano conservato mediamente le capacità iniziali mentre quelli meno autonomi nello studio abbiano, anche loro, mantenuto le loro carenze. La scuola riproduce queste differenze. Talvolta le accentua. La prova sta nel numero di studenti che la scuola respinge e che non arrivano al diploma. Per loro non è come non essere mai andati a scuola, si tratta di un marchio indelebile che molti ragazzi non riescono più a togliersi.

Per gli studenti più deboli l'uscita dalla scuola con un diploma è comunque un successo, anche se poi sul lavoro non sanno fare quasi niente, almeno di quello che la scuola doveva insegnar loro. Per quelli che abbandonano è assai peggio, è un vero calvario per loro e per la loro famiglia.

Durante gli scrutini finali di una quinta classe decidiamo di non ammettere alla partecipazione all'esame di maturità alcuni studenti. Tra questi c'è Cristina, una studentessa di origine albanese che si era assentata da scuola per circa due mesi, per dedicarsi ad una attività lavorativa. Il suo profitto è scadente in molte discipline anche se al suo rientro a scuola ha cercato di recuperare. Riferisce di aver fatto la modella nel settore dell'abbigliamento durante la sua assenza dalle lezioni. La discussione del suo caso è breve: livello di profitto insufficiente in molte discipline, dunque "non ammessa" all'esame di Stato. Pochi minuti dopo sono fermato da un collega che mi domanda notizie di Cristina. Bocciata, dico io, troppe materie insufficienti. Il collega mi ragguaglia sulla situazione personale di Cristina. Non sapevo che avesse il padre in carcere, pare per motivi di violenza in famiglia, ma la notizia non è certa. Parlo con alcuni colleghi del Consiglio di Classe di Cristina, telefonando nel fine settimana. Loro erano al corrente della situazione, ma durante le nostre riunioni non era mai emerso il problema. Mi dicono che ne avevano parlato l'anno precedente, dunque la questione è annosa, ma nell'anno precedente Cristina non era una mia studentessa e dunque non ero informato in proposito. Preso da un profondo senso di rabbia per una evidente ingiustizia, insisto perché la preside faccia convocare nuovamente il Consiglio di Classe allo scopo di riconsiderare la bocciatura di Cristina. In fondo, ha una sola materia insufficiente in più rispetto ad un suo compagno che abbiamo deciso di ammettere all'esame di maturità. E poi se all'esame di Stato non ce la farà comunque le avremo dato la possibilità di provarci. Il dirigente scolastico riconvoca noi insegnanti, ma informalmente, ormai ciò che è stato deliberato non può essere modificato se non con il consenso unanime di tutti i docenti del Consiglio. Su di me ricade l'onere di spiegare il motivo della nuova convocazione, accolta di malavoglia dai colleghi che apertamente mi accusano di essermi "intenerito" per il racconto del collega. Dichiaro di non essere stato messo al corrente, per un intero anno scolastico, di alcune importanti informazioni riguardo a Cristina. Mentre è consuetudine (e obbligo) prendere in considerazione la situazione personale e familiare degli studenti allo scopo di metter loro in condizioni adeguate a trarre profitto dal lavoro educativo e formativo della scuola. Alcune colleghe sono particolarmente risentite e si dicono scandalizzate per la nuova convocazione. Escludono a priori di riconsiderare la situazione di Cristi-

na, non ci sono motivazioni adeguate, a detta loro. Una collega sostiene che eventuali abusi del padre, ai danni di Cristina, sono da escludersi categoricamente: «era in galera!». Mentre ancora stiamo discutendo, un altro collega chiede alla preside di potersene andare, ha impegni importanti, dice. Gli altri tacciono, a niente vale la mia contestazione che stiamo compiendo una profonda ingiustizia. Sostengo che ad un bisogno speciale si doveva rispondere con una didattica speciale. Tutto inutile. Le parole conclusive le pronuncia una collega particolarmente indispettita, forse anche dalla fragile bellezza di Cristina: «se voleva studiare non doveva fare la modella! Ripeterà l'anno prossimo!». L'anno successivo Cristina non si è iscritta o, almeno, non si è iscritta alla nostra scuola e non so più niente di lei.

Credo che non siamo stati in grado di proteggere una persona fragile, a rischio di abbandono scolastico e di deprivazione sociale e personale, pur avendo a disposizione elementi sufficienti per valutare, almeno prudenzialmente, la sua situazione. È curioso che particolarmente delle donne (le mie colleghe) abbiano voluto ignorare la situazione di Cristina. Credo che ci siano "colpe" meno perdonabili di altre. Forse se Cristina si fosse ammalata per due mesi l'avrebbero aiutata maggiormente.

Oggi ho maggiore consapevolezza del nostro errore. Nel mese di dicembre 2012 il MIUR ha emanato una Direttiva Ministeriale che

> ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".[58]

Questa direttiva estende a tutti gli studenti in difficoltà il "*diritto alla persona-*

58 Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 con riferimento alla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012.

*lizzazione dell'apprendimento*", ma già in precedenza, era obbligo del Consiglio di Classe valutare la situazione dello studente e creare le condizioni per consentire il suo recupero, anche dovuto ad eventuali assenze dalle lezioni.

Non dovrebbe occorrere una circolare ministeriale per far comprendere ad un insegnante quando deve comportarsi in un modo differenziato con uno studente. Se non riusciamo ad intercettare il disagio di una persona come possiamo pretendere di formarla? Sarebbe bastato un poco di umanità e di buon senso per comprendere le difficoltà di Cristina. Se avesse conseguito il diploma avrebbe avuto una chance in più per difendersi in un mondo che è solito valorizzare la bellezza femminile quando questa viene posta in vendita.

In ogni caso, la suddetta circolare ministeriale fissa un punto importante riguardo alla responsabilità della scuola nel «*realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà*», dove queste ultime riguardano i *disturbi specifici dell'apprendimento*, ma, d'ora in poi, anche situazioni di *svantaggio sociale e culturale.* Un'applicazione non burocratica di queste disposizioni avrà un effetto decisamente benefico per prevenire molti casi di abbandono scolastico. Occorre però che vengano messe a disposizione risorse adeguate a consentire la predisposizione di un *Piano Didattico Personalizzato* (PDP) per ciascun studente che si trovi in una situazione di svantaggio. Vedremo se ciò avverrà, ma almeno è stato affermato il principio che è dovere della scuola includere "progettazioni didattico-educative" utili al superamento di condizioni sociali e/o culturali svantaggiate.

Se ad interrompere la frequenza alle lezioni è uno studente particolarmente esuberante o strafottente gli insegnanti provano sollievo: «ora finalmente si riesce a lavorare in questa classe!» Le vite di questi studenti sono sospese nel nulla perché fuori dalla scuola il lavoro è vietato ad un quindicenne e poi adesso non si trova proprio.

Quando l'insegnante non vede più quel ragazzo o quella ragazza si giustifica pensando che almeno ha *salvato* il diritto degli altri studenti ad ottenere un'istruzione.

Dovrebbe invece prendere atto del fallimento della propria azione educativa.

> La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. [...]
> L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati.[59]

59 Cfr. AAVV 1967.

*II.4 Quelli difficili*

Gli studenti difficili a cui fa riferimento Don Milani sono dappertutto, sono anche i nostri figli, anche soltanto in qualche momento della loro vita.

È dura accettare che essi non sappiano stare al passo delle richieste della scuola, di quelle dello sport o di quelle del loro gruppo dei pari. Come sopra accennato, ognuno ha i suoi tempi di maturazione, l'impazienza è spesso degli adulti.

Secondo Alexander Neill «Non esistono ragazzi difficili: vi sono solamente adulti difficili»[60], vale a dire che Neill si pone in un'ottica di piena assunzione di responsabilità educativa da parte dell'adulto mentre riserva fiducia incrollabile nella natura buona e sincera del bambino e del giovane. Egli attribuisce la disaffezione, o peggio, il rifiuto della scuola da parte di alcuni studenti alle pratiche autoritarie e repressive che la famiglia e la scuola hanno riservato loro.[61]

Intervisto Francesco che ha avuto un percorso travagliato ma tutto sommato positivo. Ce l'ha fatta, è riuscito a diplomarsi nonostante serie difficoltà. Con il suo diploma di Liceo Pedagogico-sociale adesso lavora come educatore presso un asilo nido. Più precisamente lavora per una cooperativa assegnataria di un appalto del Comune di Firenze. Per comprendere quanto l'amministrazione locale abbia a cuore le politiche educative e la possibilità per le madri di poter svolgere un'attività lavorativa si consideri che nel 2012 il Comune ha drasticamente ridotto i finanziamenti all'asilo nido, nonostante le numerose richieste dell'utenza che rimangono insoddisfatte, inoltre il Comune non paga la cooperativa da oltre otto mesi (situazione ad aprile 2013).

Francesco ha avuto una carriera liceale abbastanza regolare fino al quinto anno. Poi è successo qualcosa e lui ha smesso di andare a scuola.

Intervista a Francesco:

Domanda: Quando hai smesso di frequentare la scuola?

Risposta: Ho smesso in quinta superiore, a dicembre.

---

60 Neill A., 1969 p.119.
61 Fiesoli G., 2007 p.58.

D.:	Perché?

R.:	Ho smesso perché non volevo più aver nulla a che fare con una professoressa. Per essere precisi con la professoressa di italiano e storia. Ho smesso perché non riuscivo a difendermi dalle violenze psicologiche della professoressa, lei che mi doveva formare.

D.:	Quali sono state le parole degli insegnanti che ti hanno convinto a smettere di andare a scuola?

R.:	Parole e frasi come: "Perché vieni a scuola? Tanto non ti farò ammettere all'esame" oppure "Io non voglio venire nella tua classe [che era composta da sole ragazze tranne me], perché ci sei tu, il diavolo in una classe di angeli" o ancora "Devi cambiare nome, perché San Francesco si rigira nella tomba [lei è suora francescana]" o "Il tuo posto non è qui, anche le ragazze nella classe fanno finta di essere tue amiche" ed anche "È inutile che studi, non avrai mai la sufficienza con me".

D.:	Per quanto tempo non hai frequentato la scuola?

R.:	Più o meno due mesi.

D.:	A chi l'hai detto?

R.:	Solamente ad una mia amica.

D.:	Cosa facevi?

R.:	Spesso andavo in biblioteca a leggere libri di informatica oppure a casa di lei a fare colazione.

D.: Come ti sentivi?

R.: Credo sia stato il periodo più bello della quinta superiore. Finalmente facevo qualcosa che mi piaceva (studiare qualcosa sui computer) oppure ero con la mia amica. Ma la cosa più importante era che non dovevo subire le offese della professoressa. Comunque mi mancavano le mie compagne e una professoressa, quella di pedagogia con cui sono tuttora in contatto.
È stato un periodo veramente felice, mi ricordo una frase di mio babbo a pranzo con i nonni: "Francesco, cosa ti succede in questo periodo? Sei sempre felice e racconti volentieri cosa fai al mattino". Ovviamente ero "costretto" ad inventare cose sulla mia giornata scolastica.

D.: Sei tornato a scuola e quando?

R.: Sono tornato a scuola a Febbraio.

D.: Perché?

R.: Perché sono stato scoperto.

Q.: Qualcuno ti ha aiutato?

R.: Una mia compagna, nonché migliore amica dai tempi delle elementari, ha chiamato mia mamma e le ha detto che mancavo da parecchio tempo da scuola. Si era preoccupata che mi fosse successo qualcosa.

D.: Cosa è successo al tuo rientro a scuola?

R.: Ho parlato molto con questa amica e con la professoressa di pedagogia.
Questa professoressa in qualche modo mi ha fornito uno "scudo mentale". Mi ha detto che non mi sarei dovuto preoccupare della professoressa di italiano; da sola non

avrebbe potuto impedirmi di accedere all'esame. Ovviamente mi ha detto che avrei comunque dovuto studiare molto, perché la mia situazione non era buona. Non è stata né pessimista né ottimista, direi realista. Ho preso molti tre i primi tempi e ho scoperto di aver preso dei tre anche in qualche giorno di assenza, con la professoressa di italiano.

D.: Com'è proseguito l'anno?

R.: Tra alti e bassi, totalmente apatico rispetto alla professoressa di italiano, sono riuscito ad andare avanti. Tutto questo non da solo, ero sostenuto da alcune compagne e dai miei genitori.

D.: Hai concluso gli studi e come?

R.: Ho concluso gli studi con voto 69 su 100, per me poco importante come numero/voto. Molto più importante per me è stato il voto al tema di italiano, valutato da un professore esterno di un liceo classico. Ho preso 14 su 15.

D.: Quali sono state le parole degli insegnanti che ti hanno convinto a terminare gli studi?

R.: La professoressa di Pedagogia mi ha fatto riflettere con una sola domanda: "Vuoi veramente passare un altro anno qua dentro?"

Da questa intervista sembra emergere che il comportamento di una sola insegnante, o forse prevalentemente il comportamento di questa, sia stato sufficiente a far interrompere la frequenza alle lezioni ad uno studente la cui carriera scolastica pregressa non aveva destato particolari preoccupazioni. Non è da escludere che pre-esistesse una certa fragilità nella motivazione e nel senso di autoefficacia di Francesco, oppure una giustificata sensibilità alle parole di biasimo e di svalutazione dell'inse-

gnante, che sembrano aver prodotto effetti distruttivi, mentre è intuibile che le parole di incoraggiamento di alcuni insegnanti siano state altrettanto potenti e decisive per la conclusione del percorso formativo dello studente.

## *III.1 Creativi con il corpo*

Le problematiche fin qui ricordate sono alla base della mia predilezione per una didattica che unisca la pratica laboratoriale e per competenze all'interno di progetti realizzati dagli studenti. In alcune fasi procedo con modalità collaborative che si rifanno alla tradizione dei "gruppi di incontro" rogersiani[62] ma anche all'apprendimento cooperativo. Complessivamente, questa impostazione è fortemente raccomandata dal Progetto Ministeriale Mercurio.

Per l'area di progetto della classe quinta, oggetto del presente rapporto di ricerca, intendevo raggiungere una serie di obiettivi che per comodità espositiva suddivido in due aree. Quella tecnica riguarda le conoscenze e le abilità connesse allo sviluppo di software in linguaggio PHP e HTML, oltre alla conoscenza di un gestore di basi di dati, ai concetti di usabilità e di accessibilità dei siti internet. La stessa "gestione del progetto" è una specifica abilità da conseguire. La seconda area riguarda gli obiettivi socio-relazionali: intendo far conoscere in modo più profondo gli studenti tra loro, aumentare la fiducia e il rispetto reciproco, sviluppare le competenze comunicative. In particolare attraverso la riscoperta del corpo e dello spazio intorno a noi intendo sperimentare un *setting* che liberi dal vincolo della sedia e del banco nel quale gli studenti si trovano "imprigionati" per sei ore al giorno.

Soprattutto durante la fase ideativa del progetto c'è modo di dare spazio alla creatività. Questa è una capacità degli studenti largamente sottoutilizzata nella nostra scuola. Riguardo alla creatività e all'uso del corpo Ken Robinson[63] si esprime così:

> La possibilità di sbagliare aiuta ad essere creativi. I sistemi di istruzione stigmatizzano gli errori. Abbiamo così tanta paura di sbagliare che perdiamo tutta

62 Cfr. Rogers C., 1976.
63 Ken Robinson è un pedagogista inglese, speaker e consulente internazionale in materia di istruzione. È stato nominato Sir nel 2003 per i servizi resi nel campo dell'istruzione.
Da http://en.wikipedia.org/wiki/Ken_Robinson_(educationalist) consultato il 20/04/2013

> la nostra creatività. I sistemi educativi sono basati sull'idea di abilità accademiche. I modelli cognitivi da imitare dovrebbero essere quelli degli insegnanti universitari in quanto sono in cima alla gerarchia, ma essi vivono principalmente nella loro testa, hanno dimenticato il corpo. Sono *scorporati* (senza corpo). Per loro è soltanto un mezzo di trasporto per le loro teste.[64]

Anche Alessandro Mariani sottolinea la centralità del corpo nei processi formativi mettendo il luce la sua alienazione tra le mura scolastiche:

> Le conoscenze intorno al corpo e alla mente che si trasmettono a scuola riguardano perlopiù un corpo e una mente resi da subito oggetti. Invece, occorre ritrovare il modo di mettere in scena un corpo e una mente viventi, soggettivi, vissuti. Per queste ragioni diviene necessario pensare ad una didattica coinvolgente, capace di mettere gli alunni nelle condizioni di sperimentare l'esperienza corporea, in quanto siamo innanzitutto corporeità e ci rappresentiamo attraverso il corpo.[65]

Inoltre pone l'attenzione sull'utilità delle attività laboratoriali, teatrali, ludiche e motorie:

> Per quanto riguarda le attività è importante pensare a luoghi/tempi per i laboratori, per le comunità di apprendimento, i gruppi, le attività teatrali, ludiche e motorie. Infine, sul piano curricolare è necessario curvare il più possibile i saperi nella loro dimensione interdisciplinare e secondo un'ottica esistenziale e antropologica (si pensi alla storia sociale, alla letteratura, all'autobiografia,

---

64 Ken Robinson al TED http://www.youtube.com/watch?v=K3uXSYQWAwA
consultato il 02/03/2013
TED (Technology Entertainment Design) è una conferenza che si tiene ogni anno a Monterey, California e, recentemente, ogni due anni in altre città del mondo. La sua missione è riassunta nella formula "*ideas worth spreading*" (idee degne di essere diffuse). Le lezioni abbracciano una vasta gamma di argomenti che comprende scienza, arte, politica, temi globali, architettura, musica e altri.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/TED_(conferenza)

65 Mariani A., 2010, *Il corpo tra formazione e scuola*
http://rivista.ssef.it/site.php?page=20050223113703975&edition=2010-02-01
consultato il 02/04/2013.

all’arte).[66]

A mio avviso Mariani coglie bene l'importanza degli strumenti suddetti, ma qui sembra suggerirne un uso separato dal piano curricolare. L'esperienza proposta ai nostri studenti cerca di integrare le attività laboratoriali e motorie *nel* percorso curricolare e *nell*'ambito della comunità di apprendimento. La classe stessa è comunità di apprendimento e non soltanto un tempo e un luogo ad essa riservato.

66 Cfr. *Ivi.*

### *III.2 Formare il gruppo*

Inizialmente intendo procedere in parallelo con due tipi distinti di attività. Per poter svolgere lavoro di gruppo occorre che gli studenti diventino effettivamente un gruppo più coeso di quanto dimostrano di essere attualmente (come ho descritto nel primo capitolo). Per conseguire questo obiettivo, con la collega di informatica, decidiamo di proporre agli studenti alcuni esercizi di derivazione teatrale che ci sono stati suggeriti dall'insegnante di teatro Ornella Esposito. Per cinque settimane dedichiamo circa un'ora e mezza di lezione mattutina alle suddette attività di *team building* avvalendoci di esercizi psicomotori. Contemporaneamente a questi esercizi, ma in ore distinte, iniziamo a delineare la proposta dell'area di progetto cercando di coinvolgere attivamente gli studenti nella sua ideazione. In alcuni casi quest'attività si svolge immediatamente dopo gli esercizi motori che quindi funzionano come "riscaldamento".

Convincere gli studenti a progettare è impresa ardua. Il primo motivo è che non comprendono il significato del termine. Sono alla prima esperienza. Partecipare attivamente a costruire qualcosa di ancora indefinito è attraente per alcuni studenti, ma intimorisce i più.

Inizia una trattativa nella quale gli studenti cercano di capire se si tratta di un'attività obbligatoria. Siccome lo è allora si informano sul tipo di valutazione che ne deriva per la loro carriera scolastica. Nel caso specifico, il progetto viene valutato all'esame di Stato e quindi dovrebbe esserci un vivo interesse a produrre un buon risultato. Ma così non è. Gli studenti si dimostrano restii, sanno, per sentito dire, che le attività dell'area di progetto fanno perdere molto tempo e non servono a migliorare le loro valutazioni di profitto. Il vantaggio di poter maturare delle competenze non sembra interessare, ma questo dipende dal fatto che molti di loro ignorano il concetto di "competenza". Mi prodigo a spiegare quali sono gli obiettivi dell'area di progetto e ad invitare a fare proposte. Non desidero imporre un progetto pre-confezionato perché sono consapevole che questo riduce la motivazione.

In prima battuta, questa fase di scelta e di negoziazione dell'oggetto da realizzare sembra assorbire una quantità sproporzionata di tempo, in considerazione del fatto che, con una certa regolarità, questo tempo viene poi a mancare nelle ultime fasi di

"produzione". Ciononostante sono dell'avviso che sia necessario per consentire agli studenti di farsi un'idea del lavoro e di trovare le motivazioni necessarie a intraprenderlo. Si tratta cioè di comprendere un po' alla volta il *valore* che l'impegno sull'obiettivo comporta per la *persona*. Cercare nuove motivazioni a lavoro avviato è problematico: finisce che l'insegnante spinge al lavoro e gli allievi si fanno trascinare stancamente. Ho vissuto esperienze sia positive che negative e ho constatato che la motivazione, la convinzione e l'energia dell'insegnante è, di norma, contagiosa per gli studenti. In sintesi, la motivazione di tutto il gruppo, docenti compresi, è l'elemento determinante per il successo del progetto. Nei prossimi paragrafi descriverò più approfonditamente come abbiamo proceduto.

*III.3 "Casi" di successo*

Qualche anno fa, con alcune colleghe molto attive e convinte della bontà di lavorare per progetti, conduciamo un'esperienza molto particolare. Il lavoro che abbiamo in mente richiede la partecipazione di ben quattro classi quinte. La difficoltà di trovare tempo e spazi per farli lavorare insieme è un grande ostacolo, ma alla fine riusciamo nell'obiettivo di realizzare un sito internet che raccoglie delle "pillole di conoscenza" auto-prodotte dagli studenti e che vengono condivise in rete grazie al sito stesso. Ogni volta che viene aggiunto il "contributo" di qualcuno tutti gli iscritti al sito vengono avvisati della novità.

Per decidere le specifiche di progetto occorre il consenso di tutti gli studenti. Alcune questioni sono molto controverse, ad esempio alcuni studenti desiderano porre dei limiti alla possibilità di scaricare gratuitamente i contenuti del sito. Noi insegnanti potremmo imporre una nostra decisione ma invece decidiamo di promuovere un incontro tra le classi dove democraticamente assumeranno le loro decisioni. Invitiamo gli studenti di ciascuna classe a predisporre un elenco di proposte da portare all'assemblea. Queste proposte devono essere ragionevoli e ben motivate. Ciascuno deve prepararsi a sostenere le proprie opinioni in vista dell'incontro. Questo è un aspetto molto motivante ai fini del progetto, ma l'esperienza che gli studenti non dimenticheranno è certamente legata alla riunione plenaria. Chiediamo loro di nominare dei portavoce in ciascuna classe. Questi dovranno assumere delle decisioni partecipando all'assemblea interclasse, ma sorge un problema. Tutti gli studenti (circa ottanta) vogliono partecipare all'assemblea, ma così rischiamo l'inconcludenza o il caos. Si pone la concreta possibilità di un insuccesso dell'incontro. Allora decidiamo di allestire in aula magna un tavolo centrale al quale siedono i portavoce mentre tutti gli altri studenti siedono ai lati della sala e non possono partecipare direttamente alla discussione. Possono però comunicare con i loro portavoce per mezzo di biglietti scritti. Sembra di essere all'ONU.

Il dibattito sui punti controversi è molto acceso. Gli studenti di una classe ad un certo punto sconfessano il loro portavoce e si crea un caso "diplomatico". Il portavoce in realtà sta sostenendo la sua propria opinione (vuole rendere inaccessibili i

contenuti del sito a coloro che non si registrano) e i suoi compagni non si sentono più rappresentati. Sul momento succede il caos ma poi viene presa comunque una decisione e gli studenti procedono con le fasi successive della discussione, fino a suddividersi i lavori da realizzare.

Il sito www.dagosapiens.it (al momento disponibile su www.dagomari.it/dagosapiens) accoglie, tutt'ora, lavori di ricerca ed elaborati di varia natura realizzati e pubblicati dagli studenti della nostra scuola. Per la sua inaugurazione sono presenti alcuni imprenditori del settore informatico della zona, l'assessore alle politiche giovanili del Comune di Prato e i responsabili del centro elaborazione dati della stessa amministrazione comunale. Tutti fanno i complimenti agli studenti per il lavoro svolto.

Ci teniamo a dire che il sito è realizzato facendo uso di linguaggi di programmazione che hanno licenze d'uso di tipo *libero*. Chi desidera attingere ai programmi che rendono funzionante il sito stesso può copiarli liberamente perché anch'essi sono rilasciati come *software libero*[67].

Durante l'assemblea iniziale degli studenti, noi insegnanti ci siamo imposti di non intervenire e credo che questo induca gli studenti ad un maggior senso di responsabilità. La loro motivazione è tangibile. Possiamo considerare quest'attività come un buon *lancio per la realizzazione del progetto*. Durante questa fase riprendo con la videocamera. Gli studenti ci tengono molto a rivedersi, sono successe davvero tante cose emotivamente e cognitivamente rilevanti in poche ore.

L'esercizio di democrazia non rientrava inizialmente negli obiettivi di noi insegnanti ma, grazie alla richiesta di partecipazione degli studenti, abbiamo trovato una soluzione che ha consentito di mettere in evidenza gli aspetti costruttivi e gli aspetti critici della presa di decisioni collettive.

Questa attività ha richiesto molta preparazione, ma la maggiore difficoltà è consistita nell'astenersi dall'intervenire nel dibattito tra gli studenti.

Risulta evidente che un *formato didattico* più aperto alle variabili relazionali può provocare degli esiti, anche positivi, che in buona parte sono imprevedibili e ca-

---

67 Per la produzione di questo tipo di software (ad esempio Linux) si sono costituite delle comunità di sviluppatori che perseguono un obiettivo di progetto e uno spirito di *condivisione del sapere*. Un esempio analogo, ma in un campo diverso da quello della programmazione, è rappresentato da Wikipedia, che promuove la condivisione del sapere e la formazione di una comunità.

suali. Sono *casi*, dunque, ma non si deve procedere a caso.

Una insegnante che si è affacciata in aula magna durante un momento "caldo" della discussione pare che abbia riferito ad un collega:

> in aula magna ci sono cento studenti che si stanno scannando e il Fiesoli è lì tranquillo che fa le riprese con la telecamera!

*III.4 Committenza*

Il Progetto Ministeriale Mercurio consiglia di trovare un committente che fornisca le specifiche tecniche da rispettare per la realizzazione del lavoro.

Tornando al progetto realizzato più di recente, la mia proposta è di realizzare un sito internet in grado di facilitare la collocazione lavorativa dei diplomati della nostra scuola. Questa funzionalità dovrebbe essere inserita all'interno del sito ufficiale del nostro istituto, che in base alla circolare congiunta del Ministero del Lavoro e del MIUR (4 agosto 2011) consente alle scuole di pubblicare online i *curricula dei diplomati*, per renderli gratuitamente accessibili alle imprese, migliorando così l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

Quindi il committente può essere la nostra stessa scuola e il nostro compito è quello di realizzare il software necessario allo scopo suddetto. In realtà si tratta solo di immaginare che questo committente esista, perché il nostro dirigente scolastico non è in grado di commissionarci (neppure fittiziamente) il lavoro anche se a più riprese la sollecito a farlo. In ogni caso, è interessante poter mostrare agli studenti che è possibile realizzare un prodotto software innovativo che risponde a un bisogno nuovo generato da una di legge di recentissima introduzione, che, tra l'altro, potrebbe favorire il loro collocamento lavorativo.

La negoziazione procede ma è complicata dall'ansia per l'esame di maturità e, soprattutto, dal timore dell'insuccesso del progetto perché gli studenti non conoscono ancora gli strumenti software da utilizzare per realizzarlo. Dunque il progetto implica una doppia scommessa: apprendere l'uso degli strumenti necessari mentre si realizza il prodotto stesso.

Alla fine gli studenti sembrano convinti a procedere nell'intrapresa forse anche perché incoraggiati e divertiti dagli esercizi psico-motori che stiamo svolgendo. Abbiamo detto loro che questi esercizi sono strettamente funzionali alla realizzazione del progetto.

### *III.5 Partiamo da un cerchio*

Invito il gruppo a spostare tutti i banchi e le sedie ai margini dell'aula e poi a disporsi in cerchio (in piedi). Spiego che verranno proposti degli esercizi di tipo teatrale. La disposizione in cerchio, permette a ciascuno di osservare ed essere osservato da tutti gli altri. Non ci si può nascondere, ma allo stesso tempo si è sostenuti dagli altri membri del gruppo. Io posso osservare il gruppo nel suo complesso e i singoli in particolare. La mancanza di ingombri e la formazione di un luogo nuovo creato fisicamente dal gruppo stesso, fa sì che ogni proposta venga contestualizzata in modo diverso dal solito.

I ragazzi non hanno mai fatto attività teatrali, non almeno con questa formazione di gruppo. Prima di iniziare, l'atteggiamento sembra di attesa e di curiosità mista ad un certo scetticismo.

*III.6 Camminare*

Chiedo di camminare per la stanza in ordine sparso. Lo spazio deve essere occupato tutto, non devono quindi crearsi spazi completamente vuoti o troppo pieni. La direzione assunta dal singolo deve essere diversa da quella di ogni altro e invito a cambiarla spesso. Attenzione a non scontrarsi! L'esercizio va effettuato in silenzio. A questi elementi di base aggiungo la velocità della camminata, che può essere lentissima, lenta, normale, veloce, velocissima. Fornisco le indicazioni sulla velocità aggiungendo ogni tanto un momento di stop. Quando indico lo stop, tutto il gruppo deve fermarsi in sincrono.

Questo è uno dei primi esercizi suggeriti dalla didattica teatrale di base per la creazione di un gruppo di lavoro. È utile per sentire la propria fisicità (camminare è apparentemente una cosa semplice), osservare quella dell'altro, sentirsi parte di un gruppo in un dato tempo e in un dato spazio. Si focalizza l'attenzione sulle distanze sia tra il singolo e i punti di riferimento spaziali, che tra individuo e individuo. Si pone l'attenzione sul senso di responsabilità (se tutti sono attenti a non occupare gli stessi spazi significa che ciascuno "ascolta" se stesso ma anche quello che fa l'altro). La variazione di spazio (cambio di direzione) ma anche di tempo (variazione della velocità) è uno stimolo a combattere la monotonia e la tendenza all'omologazione. Se questo accade devo subito richiamare e far cambiare le direzioni. Quando le indicazioni sono più di due l'attenzione richiesta aumenta. Il silenzio aiuta la concentrazione e l'osservazione.

Così facendo ho una visione privilegiata e nuova del gruppo classe, anche nella sua fisicità e capacità di ciascuno a mettersi in gioco. Tutti quanti partecipano con attenzione, senza risparmiarsi. All'inizio, le risatine tradiscono un po' di imbarazzo.

Adesso che il gruppo ha assimilato le prime indicazioni aggiungo una variante: non sono più io a comunicare le variazione di velocità o di stop, è il gruppo stesso a farlo, ma senza utilizzare la voce. La variante nasce per creare fiducia nelle capacità di ascolto del gruppo e anche nella possibilità di decidere senza l'intervento del conduttore. All'interno del gruppo si forma, anche se temporaneamente, una leadership. Qualcuno si assume il ruolo di leader e decide la velocità e lo stop. È difficoltoso pas-

sare, ad esempio, da "velocissimo" a "veloce" perché il gruppo potrebbe non percepire la differenza. Con questo esercizio cerco di comprendere eventuali attitudini o desiderio di guida da parte di alcuni studenti. Noto che Michele tende a prendere iniziative particolarmente audaci ma non sempre viene seguito o capito. Pochi altri provano a variare la velocità. Il gruppo sembra piuttosto coordinato e attento a muoversi in sincrono.

Per superare lo scetticismo iniziale decido di spiegare che l'esercizio appena svolto può servire da riscaldamento iniziale, ma anche per mostrare eventuali attitudini di leadership di alcuni di loro. Abbiamo, dimostrato, con la pratica, che la guida da parte di un leader non può prescindere dalla consapevolezza che egli deve avere rispetto alle capacità di "ascolto" del gruppo e nella possibilità di successo di un'azione congiunta.

Adesso, alla camminata aggiungo nuove consegne. Quando si presenta davanti un compagno occorre salutarlo dicendo il suo nome. Considerare la persona che si incontra come piacevole e amica. Le prime volte la si saluta come se si fosse vista il giorno prima, poi come se fosse passato un mese, poi come se fossero passati molti anni. In questo esercizio sperimentiamo la distanza tra due individui e l'uso della voce, che varia con l'emozione suggerita dal contesto. Tra la prima indicazione e l'ultima la distanza tra gli studenti viene a ridursi (nell'ultima si tende naturalmente ad abbracciarsi). Ed in effetti è ciò che avviene. Dire il nome dell'altro e salutarsi è il modo migliore per usare la voce, anche per chi ha difficoltà a farlo normalmente.

L'esercizio è utile per inserire il contatto fisico. Questo non è mai semplice in un gruppo e passa sempre attraverso incomprensioni o catalogazioni. Persone che lavorano insieme non devono temere che si crei una vicinanza anche fisica, che è inevitabile. Devo lasciare che accada tutto liberamente, ma devo intervenire se qualcuno non segue le consegne o se tiene un atteggiamento giudicante verso un compagno.

*III.7 Zattere*

Sempre utilizzando la camminata cambio il tipo di consegna: sta arrivando una tempesta e per salvarsi occorre creare delle zattere umane. Al segnale si devono formare dei gruppi di quattro persone, in maniera estemporanea, senza possibilità di scelta. La zattera è compatta e unita, ci si deve abbracciare e tenere. L'evoluzione delle zattere è che ogni gruppo deve tenersi strettamente legato con braccia e mani e gambe, in posizione a terra, e un "solitario" deve cercare di sradicare uno ad uno tutti i componenti della zattera. Qui devo essere molto veloce nel dare le consegne, per non permettere al gruppo di organizzarsi secondo le proprio preferenze, creando così eletti ed esclusi.

> Andrea che stai facendo? Per staccare i pezzi della zattera non devi tirare i capelli di Giovanna. Non dobbiamo farci del male, non è questo lo scopo dell'esercizio!

Andrea manifesta la sua aggressività, ma, una volta chiarite le regole, si adegua al clima giocoso che si sta creando.

Questo esercizio è utile per continuare il percorso della conoscenza, che passa anche attraverso il gioco e soprattutto attraverso il contatto. In effetti molti studenti non avevano mai toccato alcuni loro compagni mentre adesso sta avvenendo in un modo molto naturale. I due studenti cinesi partecipano normalmente ma sono quasi certo che per loro è la prima volta di un contatto fisico con i compagni. Anche per Marta credo che sia una novità. La sua fragilità fisica, il freddo costante di cui soffre (indossa sempre il cappotto anche in classe), non facilitano il contatto fisico tra lei e i compagni. Durante l'esercizio la vedo spigliata e sorridente.

Decido di non fornire spiegazioni su questo esercizio. I ragazzi mi sembrano molto contenti quando terminiamo la seduta. Tutto questo ha richiesto poco più di un'ora, ma ciascuno di noi ha accumulato un *vissuto* che è solitamente impensabile di condensare in così poco tempo.

### *III.8 Equilibrio*

La settimana successiva partiamo nuovamente dal cerchio. Individualmente dobbiamo cercare l'equilibrio su una gamba sola, si sposta il peso e si cerca sempre più il limite oltre il quale si rischia la caduta. Poi si immagina di camminare su di un filo, come un funambolo, mantenendo sempre l'equilibrio. Aggiungo la difficoltà di incontrare sul filo un compagno che proviene dalla direzione opposta e con il quale bisogna scambiarsi di posto. Gli studenti sono costretti a trovare una strategia comune, cercando nuovi modi per mantenere il proprio equilibrio, superando così timidezza e immobilismo. I più finiscono per abbracciarsi nel momento dell'incontro con l'altro funambolo. Risulta evidente a tutti che poggiare un piede fuori dalla linea immaginaria creata nella mente di ciascuno non rappresenta un pericolo, ma ciò nonostante tutti si impegnano a mantenersi in equilibrio come se sotto avessero un abisso. L'esercizio avviene in simultanea tra tutti e quindi ognuno può sperimentare soluzioni diverse. L'esercizio è in apparenza banale, ma tutti sono molto soddisfatti per la soluzione trovata e per l'immediatezza dell'intesa nelle coppie. Mi complimento con loro per lo spirito d'iniziativa e di inventiva.

*III.9 Mi fido di te*

Si continua con un esercizio per la ricerca dell'equilibrio in coppia. Si avvicinano i piedi mettendosi uno di fronte all'altro e, tenendosi saldamente per mano, lentamente si sposta il proprio peso verso l'esterno, come se si volesse cadere a terra, l'altro controbilancia e insieme si trova un nuovo punto di equilibrio. Poi da due mani si passa ad una mano sola. Questo serve a creare un rapporto di fiducia: io mi metto nelle mani dell'altro, perché so che l'altro non mi farà cadere. Mi sembra un concetto importante per la formazione del gruppo. È la possibilità di affidarsi all'altro, creando una rete di aiuto reciproco, che permetterà al gruppo di osare molto più del singolo. Alcuni studenti inizialmente non si fidano. Devo rispiegare l'esercizio mostrando direttamente come va fatto, ma soprattutto dimostrando che posso fidarmi di chi mi tiene la mano. A questo punto quasi tutti si cimentano sbilanciandosi all'esterno un po' più o un po' di meno. Questa difficoltà può dipendere dall'abitudine ad assumersi individualmente il carico di ogni difficoltà senza mai condividerla. Si apre timidamente la possibilità di chiedere aiuto e di lasciarsi aiutare. L'evoluzione di questo esercizio è quella di lasciarsi cadere tra le braccia di un altro, sia in avanti che indietro. Ma non mi sembra ancora il caso di farla sperimentare. Questo tipo di esercizi rinsalda i legami tra i membri del gruppo e modifica il clima. C'è un senso di leggerezza perché viene rimosso il sospetto dell'altro. Sperimentare la fiducia in modo pratico è un'esperienza molto gratificante.

Proseguiamo con un esercizio di camminata guidata a coppie. Un compagno deve camminare nella stanza guidato dall'altro per mezzo della mano posta tra le sue scapole. La pressione della mano indica la direzione e la velocità che il "guidato" deve assumere. Occorre che il "conducente" presti molta attenzione agli ostacoli e all'incolumità di tutti gli altri. Dopo un paio di minuti, se l'intesa funzione, lo studente "guidato" può provare a chiudere gli occhi per affidarsi completamente al proprio compagno. Questo esercizio è utile per imparare a prendersi cura del proprio partner e per sperimentare l'affidarsi. Oltre a questo c'è un aspetto di grande responsabilità dell'altro. Colui che guida non può in alcun modo mettere in pericolo il proprio compagno, tanto più quando questo non vede. In questo caso premetto di prestare molta at-

tenzione e silenzio perché ci sono seri pericoli fisici ma anche la possibilità di percepire come un "tradimento" anche uno scontro fortuito.

È utile ripetere gli esercizi cambiando le coppie. A questo scopo utilizzo sempre la camminata. Senza parlare, ma comunicando soltanto con gli occhi, le coppie si devono formare in base alla loro intesa e al momento dello stop. Faccio ripetere l'esercizio per una seconda volta vietando di scegliere la stessa persona. A questo punto si consolida la coppia, ma gli studenti non sanno mai quante volte farò ripetere l'esercizio e dunque gli abbinamenti sono abbastanza variati.

Alla terza e alla quarta seduta faccio partire sempre con la camminata e vedo che sono migliorati molto nell'andare in sincrono alle velocità variate senza comando vocale. I ragazzi mi sembrano soddisfatti e sereni, si prestano di buon grado a seguire ogni indicazione. Di solito alla prima ora vedo spesso facce assonnate e poco interesse, ma le nostre sedute si svolgono proprio alla prima ora di ogni mercoledì e nessuno sbadiglia mai.

Al quarto e al quinto incontro faccio ripetere questo esercizio che serve ad affinare le capacità di ascolto con tutto il corpo, ma serve anche a far emergere potenziali leader, capaci di decidere qual è il momento giusto per cominciare un'azione. Il gruppo si muove come un sol uomo. Suddivido gli studenti in due sottogruppi per facilitare il loro compito. Chiedo che il sottogruppo si disponga in modo più compatto possibile ponendosi uno a fianco dell'altro. Senza che venga dato nessun comando gestuale o verbale il gruppo deve compiere alcune azioni: fare qualche passo in avanti, indietro, laterale, fermarsi, sedersi, ecc. Col procedere dell'esperienza è possibile aumentare la complessità e la velocità dei gesti. Chi decide di partire con un movimento deve "sentire" di poter essere visto, compreso e seguito dagli altri. Il desiderio di leadership non è sufficiente per farsi seguire dal gruppo, infatti alcuni tentativi falliscono. Faccio notare che è importante che ciascuno si cimenti nel prendere l'iniziativa, perché ognuno è leader in qualche campo. Faccio notare ai ragazzi che la fretta e la superficialità portano al fallimento della guida del gruppo e dunque al caos. Durante le pause suggerisco dei movimenti semplici che rimangano sempre nello spazio visivo di chi deve seguire il movimento. Se il "gesto" si svolge davanti al leader, che lo nasconde col proprio corpo, è difficile che possa essere immediatamente percepito dai

compagni. In caso di insuccesso domando loro da cosa dipende.

Lo stesso esercizio lo faccio ripetere "a specchio" con un *corifeo* designato che si pone davanti al gruppo. Gli altri replicano simmetricamente i suoi movimenti. Se qualcuno sbaglia chiedo al corifeo quale può esserne il motivo, perché è lui che ha la responsabilità di farsi seguire.

Adesso i ragazzi sono un po' accaldati perché Giuseppe ha condotto il gruppo a passo di danza (moderna o forse da discoteca, non saprei).

### *III.10 Non si inventa più niente*

Difficile smentire questo assunto, ma noi ci proviamo. Mentre ci dedichiamo agli esercizi teatrali, proseguiamo la fase di definizione del prodotto software che dobbiamo realizzare. Ci tengo sempre a raccontare agli studenti che le invenzioni di successo sono quelle che forniscono una risposta originale ed efficiente ad un bisogno molto avvertito. Occorre quindi partire dall'individuazione dei *bisogni*. Sandro contesta: «ma di chi sono i bisogni?». In effetti abbiamo differenti "*portatori di interessi*" che possono beneficiare dei servizi offerti dal nostro sito: la scuola, che svolge attività di intermediazione sul mercato del lavoro (il suo bisogno nasce con l'introduzione della legislazione sopra ricordata), gli studenti, che pubblicano i loro curricula e le imprese, che ricercano personale da collocare nei loro organici. Ciascuno di questi attori deve trovare nel sito internet la risposta al proprio bisogno, che si concretizza nelle funzionalità che dobbiamo realizzare. In via preliminare, un'attività di *brainstorming*[68] ci è utile per far emergere il numero più alto possibile di soluzioni a ciascun bisogno individuato. Non commentare le proposte degli altri, ma volgere sempre in positivo il proprio suggerimento sembra essere una novità per gli studenti, ma la imparano immediatamente. Per il rispetto dei turni di parola ci si avvale di un *moderatore*. La prima volta l'ho fatto io, adesso a turno ciascuno deve provare. Occorre aver cura di sollecitare anche chi non parla mai, per raccogliere la sua opinione. Un altro ruolo necessario è quello del *verbalizzante*. Ogni proposta e ogni decisione deve essere trascritta e rimanere agli atti come memoria e per documentare chi ha suggerito che cosa. Questo è importante perché ognuno possa veder riconosciuto il proprio apporto al lavoro collettivo e ai fini della valutazione didattica. Il *gestore del tempo* ha il ruolo più semplice, ma è utile per richiamare l'attenzione di tutti sul fatto che la variabile tempo è un vincolo da rispettare ogni volta che ci si riunisce per prendere una decisione.

Una volta raccolte tutte le idee sulla lavagna si cerca di selezionare quelle più

68 È una tecnica di creatività di gruppo per far emergere idee volte alla risoluzione di un problema. Sinteticamente consiste, dato un problema, nel proporre ciascuno liberamente soluzioni di ogni tipo (anche strampalate o con poco senso apparente) senza che nessuna di esse venga minimamente censurata. La critica ed eventuale selezione interverrà solo in un secondo tempo, terminata la seduta. Da http://it.wikipedia.org/wiki/Brainstorming consultato il 5/04/2013).

interessanti e originali. Con una decisione partecipata si definiscono quelle che vogliamo inserire nel sito web.

Gli studenti sono molto contenti di mettere ai voti le proposte e di decidere a maggioranza. Al contrario, faccio notare che il moderatore deve sempre cercare di evitare deliberazioni a maggioranza perché queste finiscono sempre per scontentare qualcuno. C'è qualcuno che vince e qualcuno che perde. Il gruppo invece ha necessità di coesione e di partecipazione convinta da parte di tutti. Quindi è preferibile negoziare soluzioni che, per quanto possibile, sono espressione della volontà di tutti i membri del gruppo. Questo concetto purtroppo è oggettivamente difficile da far comprendere e anche da mettere in pratica. Ma io ci provo ugualmente.

Le fasi successive del progetto riguardano tutti gli aspetti conseguenti alla implementazione delle funzionalità sopra individuate: scelta dell'interfaccia, scelta delle modalità di navigazione, progettazione del database, scelta degli strumenti software, realizzazione dei programmi e delle pagine del sito.

Devo tener conto del fatto che ancora gli studenti non padroneggiano i linguaggi di programmazione che abbiamo deciso di utilizzare e quindi la prima parte del lavoro viene svolta in parallelo da tutti gli studenti. Cioè tutti realizzano una stessa funzionalità del sito per essere certi di allineare le loro competenze nello sviluppo del software. Inoltre questa omogeneità mi è utile per assegnare una valutazione di profitto in questa prima parte del progetto.

Successivamente dobbiamo assegnare lavori distinti ai diversi gruppi di lavoro composti ciascuno da due o tre studenti. Si procede in questo modo per accelerare i tempi altrimenti non riusciremo a concludere il lavoro. Questa assegnazione di incarichi risulta una fase piuttosto critica per il gruppo. Come accennato in precedenza, chi dispone di migliori abilità dovrebbe assumersi compiti di difficoltà superiore rispetto agli altri. Sandro si propone di sviluppare una funzionalità molto ridotta mentre sarebbe in grado di svolgere lavori più complessi. La mia contestazione è di questo tenore:

> Adesso è il momento di prendersi ciascuno delle responsabilità, nessuno può tirarsi indietro, se qualcuno non realizza le funzionalità di cui si prende l'incarico andiamo incontro al fallimento dell'intero progetto. Chi sa fare di più de-

> gli altri deve prendersi più responsabilità.

Alle mie rimostranze Sandro risponde così:

> Professore, non vorrei che pensasse che io non voglio lavorare, mi dica lei cosa devo fare e io lo faccio.

È un peccato che io debba intervenire in questa assegnazione del lavoro, avrei preferito delle candidature spontanee, ma in questo momento dell'anno (siamo in aprile) il tempo stringe e non possiamo rischiare di non terminare il lavoro.

Dopo un periodo intenso di lavoro decidiamo di darci un termine non rinviabile per concludere la realizzazione del sito. Fissiamo quindi una presentazione al pubblico del prodotto realizzato. In aula magna, ciascuna classe quinta presenta agli altri studenti e agli altri insegnanti il proprio lavoro. I nostri studenti fanno un'ottima figura, soprattutto nel dimostrare convinzione dell'utilità del lavoro svolto oltre che per le qualità del prodotto software sviluppato. Il sito è online e il motore di ricerca di Google lo ha già ben indicizzato. I ragazzi ne vanno fieri.

Si tratta, a mio avviso, di un vero e proprio rito di riconoscimento della comunità classe, attorno ad uno scopo e ad un traguardo raggiunto. Inoltre gli studenti sono costretti a mostrare e a dimostrare. La comunicazione in pubblico non è mai desiderabile per loro, ma questa volta sono molti gli studenti chi si propongono di farlo.

Il vicepreside rivolge loro domande provocatorie per vedere come reagiscono. Gli studenti sono in grado di giustificare ogni scelta che hanno fatto e sono consapevoli che il prodotto realizzato è innovativo, è utile e soprattutto è funzionante.

Questo lavoro ha comportato per loro un percorso di crescita personale e professionale anche se con tutte le distinzioni e differenziazioni che ho segnalato nel secondo capitolo.

Credo che possa restar loro la consapevolezza che durare fatica per un obiettivo utile dà soddisfazione, ma che soltanto collaborando si possono realizzare progetti

di una certa ampiezza. Poi, hanno dimostrato di saper fare *innovazione* usando la loro creatività e la *forza del gruppo*. Mentre sul piano individuale c'è l'influenza positiva sull'idea che ciascun allievo si è fatto circa le proprie capacità e le proprie potenzialità, cioè l'*autostima*.

In sostanza quello che hanno fatto ha un *senso* e riuscire a far questo a scuola non è mai scontato.

Dan Ariely[69] è tra coloro che studiano sperimentalmente l'origine della motivazione e questa sua affermazione sembra confermare il mio punto di vista:

> nell'attuale società della conoscenza occorre rendere prevalente la creazione di senso, perché è dimostrato che la motivazione viene ripagata dal senso, dalla creazione, dalla fatica, dalla sfida, dalla identità, dall'orgoglio, più che da ricompense quantitative o monetarie.[70]

69 Economista comportamentale statunitense http://en.wikipedia.org/wiki/Dan_Ariely
70 Dan Ariely al TED 2013 da http://www.youtube.com/watch?v=5aH2Ppjpcho

## *IV.1 Relazione educativa 1*

Prima di nuocere all'apprendimento, l'*approccio autoritario* (non quello autorevole, che è diverso) nuoce alla relazione.

Sono nel corridoio quando incontro una collega, è sulla porta di una prima classe, quella considerata più ingestibile di tutte. Mi dice: «Vuoi vedere come faccio lezione? Ne butto fuori quattro o cinque e poi faccio lezione. Loro si prenotano, gli dico "vuoi andar fuori anche te? Vai!"». Poi procede alla dimostrazione pratica. Nel corridoio adesso sono in quattro, sembrano abituati, si soffermano per dirmi che sono stati "buttati fuori" (come l'immondizia penso io).

Anch'io ho serie difficoltà quando devo spiegare in questa classe e dunque cerco di limitare la spiegazione a pochi minuti, poi sono loro che devono risolvere un qualche problema utilizzando lo strumento informatico suggerito. Anche gli studenti più irrequieti di solito si cimentano con il lavoro richiesto, se non lo fanno occorre incoraggiarli, eventualmente occorre aiutarli a superare le prime difficoltà. Comunico sempre che mi aspetto il risultato entro il tempo stabilito. Quando qualcuno termina il lavoro ci tiene sempre ad avvisarmi. In questo caso occorre un veloce controllo e, se il lavoro è stato svolto bene, un messaggio di conferma positivo. Altrimenti fornisco indicazioni per l'autocorrezione, senza stigmatizzare mai gli errori. Se sono molto bravi e veloci chiedo loro di aiutare chi è più indietro. L'aiuto deve essere richiesto. Imporlo non servirebbe. Questa modalità ha sempre funzionato anche con i quindicenni più agitati. Col tempo la situazione di agitazione si stabilizza e loro si abituano al fatto che c'è sempre da produrre qualcosa, ma questo qualcosa deve metterli un po' in difficoltà e comportare l'utilizzo di qualche nuova strategia cognitiva oppure di qualche nuova funzionalità legata al software utilizzato. Questo è il grande vantaggio della didattica laboratoriale, ma per praticarla non occorre necessariamente il laboratorio e neppure il computer.

L'apprendimento cooperativo va incontro a questa esigenza di esercitare la conoscenza per qualche utile scopo, trasferirla, condividerla, vedere e toccare il *prodotto* della propria opera. A titolo esemplificativo, questo prodotto può essere uno schema costruito insieme alla lavagna oppure la raccolta delle opinioni degli studenti riguardo ad un certo argomento. In questo caso occorre aver cura di trascrivere con precisione (anche sintetizzando) quello che è stato espresso indicando sempre il nome dell'autore in modo che ciascuno possa vedere riconosciuto il proprio contributo al lavoro collettivo. Particolare attenzione dovrà essere posta nello stimolare tutti a partecipare, riservando il tempo necessario al pensiero e alla parola e assicurando un clima di serena condivisione anche quando emergono opinioni divergenti. Ovviamente domande poste dal moderatore in un modo inquisitorio non sono adeguate allo scopo. Tener conto di questi aspetti comporta, implicitamente, dare rilievo alla relazione che si instaura all'interno del gruppo e ad una connotazione più "paritaria" del ruolo dell'insegnante. In quanto componente del gruppo, egli stesso è soggetto alle regole comunitarie, ad esempio quella di rispettare i turni di parola.

Secondo Carl Rogers non possiamo insegnare ad un’altra persona in modo diretto; possiamo solo facilitare il suo apprendimento. La struttura e l’organizzazione dell’io sembra diventare più rigida sotto imposizione. La situazione educativa che più efficacemente favorisce un apprendimento significativo è quella in cui l’imposizione sull’io dello studente è ridotta al minimo[71].

L'insegnante che diviene *facilitatore* crea un luogo sicuro dove avviene l’apprendimento e stimola i partecipanti sapendo che a troppo controllo gerarchico corrisponde passività, dipendenza o ostilità e resistenza da parte dei partecipanti. Del resto, troppa autonomia concessa ai partecipanti e permissivismo da parte del docente genera ignoranza, idee sbagliate e caos[72].

---

71 Cfr. Rogers C., 1969.
72 Cfr. *ivi.*

*IV.2 Relazione educativa 2*

Giuseppe entra in laboratorio di informatica e va a sedersi nell'ultima fila. Come di consueto la mia collega gli intima di spostarsi più avanti, nel posto che lei gli ha assegnato. Questo accade due volte la settimana, da un mese a questa parte. Giuseppe ha quindici anni, è disinteressato a quasi tutto quello che viene proposto a scuola. Il suo profitto è pessimo e il suo comportamento è di giorno in giorno sempre più sfidante nei confronti dell'autorità adulta. La collega con la quale lavoro in compresenza mi dice che la settimana precedente Giuseppe le si è parato davanti sulla porta e non la faceva entrare in classe. I genitori di Giuseppe ci hanno detto chiaramente che lui aspetta soltanto la fine dell'anno per poi scegliere un indirizzo di studio diverso. Sa già che non verrà promosso. Una buona metà dei suoi compagni di classe sono consapevoli, anche loro, che non verranno promossi. Fare lezione con questi studenti, per molti di noi, è diventato difficile, quasi impossibile. Credo che Giuseppe voglia contrapporsi all'insegnante per misurare le proprie forze. Sul piano culturale non ha strumenti per farsi valere dunque cerca di sfidare gli insegnanti infrangendo le regole o facendo polemica e cavillando su ogni proposta che viene dal docente. In mia presenza Giuseppe è più prudente anche nello sfidare la collega. Sembra che Giuseppe si permetta maggiori licenze con le donne. Solitamente questi atteggiamenti mi irritano. Sono però consapevole che si tratti di pregiudizi talmente radicati, e diffusi, da richiedere un intervento pianificato, continuo e condiviso da tutti i docenti della classe. Riguardo alla relazione che intrattengo con gli studenti della classe, Giuseppe incluso, posso affermare che nonostante le difficoltà suddette sono piuttosto soddisfatto del reciproco rispetto e del clima collaborativo, ancorché un po' caotico, che si respira durante le esercitazioni in laboratorio informatico. Non voglio pubblicizzare questa mia soddisfazione tra i colleghi perché viene spesso male interpretata. Sembra che il mio *approccio più colloquiale* e *umanizzato* possa essere un segno di debolezza. In realtà ritengo di avere maggior controllo sui loro comportamenti promuovendo il loro senso di responsabilità, dal quale vedo scaturire rispetto e fiducia. Questi aspetti producono effetti positivi sull'apprendimento mentre per molti colleghi questi ragazzi sono considerati in gran parte irrecuperabili sia sul piano del profitto che su

quello comportamentale.

- Insegnante: «vieni a sederti dove ti ho detto!» (chiamandolo per cognome e urlando)
- Giuseppe: «no, mi lasci stare qua, ognuno si mette dove vuole e io no?»
- Insegnante: «ho detto spostati!»
- Giuseppe: «allora vuol dire che ce l'ha con me, lo chiede solo a me. No, non mi sposto»
- Intervengo avvicinandomi a Giuseppe: «se te lo chiedo per favore ti sposti?»
- Giuseppe: «no, così non vale!»
- Andrea (è uno del gruppo dei "resistenti" come Giuseppe): «ti ha fregato!»
- Io: «grazie Giuseppe» (mentre Giuseppe si sposta dove indica la collega)

Giuseppe e Andrea fanno parte del gruppo di studenti che vengono "buttati fuori" dalla classe con regolarità. Essi tengono un atteggiamento di costante sfida verso il docente. Non ho ancora ben capito perché questo non accada nei miei confronti. Certo loro avranno percepito una qualche differenza. Io cerco di trattarli da adulti e loro si comportano come tali. Se io sono ragionevole, nelle mie richieste, nei loro confronti anche loro lo sono nei miei. Non mi hanno mai mancato di rispetto, mentre con la collega con la quale lavoro in compresenza c'è una continua contrapposizione che per lei sta diventando insostenibile, nelle ore che lei trascorre da sola con questi studenti. Sembra quasi che lei desideri essere detestata dagli studenti. Credo che i suoi atteggiamenti siano dettati dalla paura di esser messa in discussione, ma ciò che producono è esattamente la messa in discussione.

In conclusione, il tempo che si perde a causa dei conflitti occupa una parte cospicua del tempo scuola e delle energie degli insegnanti e degli studenti. Ecco perché la relazione educativa è un elemento così importante ed ecco perché in contesti particolarmente difficili, la pratica di firmare un *patto formativo* (tra studente, famiglia e scuola) risulta determinante per il successo dell'intervento formativo stesso. Ad esempio nel Progetto Chance[73] la firma del patto coinvolge anche il "Servizio sociale terri-

73 È il progetto che ho descritto nel primo capitolo. In proposito si veda anche: http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/445

toriale" ed è preliminare a tutte le attività.

Un aspetto peculiare della relazione educativa utilizzata nel Progetto Chance riguarda la dimensione comunitaria. L'*educazione di comunità* è una situazione in cui professionisti e giovani sono legati da obblighi reciproci.

> Attraverso il legame comunitario il progetto educativo assolve ad una importante funzione nella crescita ponendosi come riferimento adulto solido a giovani che altrimenti non hanno punti di riferimento. Lo sguardo amico ed accogliente di una comunità educativa operante è ciò che permette di tirare fuori i giovani - educare - da uno stato di stanchezza, passività esistenziale e di inappetenza cognitiva che sinteticamente definiamo "emarginazione primaria".
>
> Il progetto Chance propone una organizzazione del lavoro educativo che applica rigorosamente i principi delle comunità di apprendimento, pretende di realizzare il principio secondo cui può insegnare solo colui che sta apprendendo. L'apprendimento è una qualità circolare e circolante dell'intero progetto, è energia ed attività piuttosto che prodotto. Nel progetto Chance c'è una organizzazione degli spazi di pensiero dei professionisti, una modalità di riflessione psicologica e pedagogica che istituisce un nuovo attore della relazione educativa: il professionista gruppale riflessivo.[74]

La mancanza che avverto nel mio lavoro di insegnante è precisamente la dimensione comunitaria, e riflessiva, sopra ricordata. Manca inoltre un patto formativo che faccia da cornice di riferimento anche se poi, come ci dicono i "maestri di strada", questo patto viene continuamente violato e rinegoziato. L'aspetto importante è proprio nella *negoziazione* e dunque nell'assunzione di responsabilità da parte del ragazzo (oltre che dell'adulto) e questo è significativo aldilà del rispetto di regole ferree e immutabili.

74 Chance: da Progetto a Scuola - Napoli 21 marzo 2007 - Progetto educativo e rassegna di buone pratiche 1998 – 2007 consultato il 15/04/2013 su: https://docs.google.com/document/d/1AXu3TYE8b_vk_bz-J13xnkFbEVBodpDuIbjrMamTAOx4/preview?pli=1

Giuseppe, che sa già che verrà bocciato, continua a impegnarsi nelle esercitazioni di laboratorio informatico per qualche motivo che non comprendo completamente. Un patto formativo, con lui, non è stato mai stipulato e, se ve ne fosse uno implicito, la scuola lo avrebbe già violato togliendogli la speranza di essere promosso. Forse Giuseppe crede nell'utilità di quello che facciamo insieme (e che riguarda l'uso del computer) oppure si sente bene nel gruppo dei pari, oppure accoglie la mia proposta didattica e, senza darlo troppo a vedere, sta riconoscendo il valore della nostra relazione. Mi sento grato per questo e credo che la fiducia che ho riposto in Giuseppe stia dando buoni frutti. Ciò nonostante il mio contributo alla sua carriera scolastica è pressoché nullo.

*IV.3 Epidemia*[75]

L'insegnante teme di veder screditata la propria immagine e il proprio potere quando si confronta con gli studenti. Per questo modifica i propri atteggiamenti, spesso in direzione autoritaria. Trova difficoltà a vedere gli atteggiamenti di sfida degli studenti come una difficoltà esistenziale o relazionale dell'adolescente, la interpreta immediatamente come un attacco alla sua persona con le conseguenze che ho esemplificato. Alla paura dell'insegnante corrisponde quella dell'allievo. Anche lui si sente, consapevolmente o meno, sottoposto ad istanze potenzialmente distruttive della propria immagine e della propria reputazione. In più, la sua personalità non è ancora definita e talvolta non possiede strumenti di negoziazione che gli consentano alternative rispetto al "passare all'atto" quando si sente minacciato.

A questo proposito Gregory Bateson ci fornisce utili riferimenti che nascono dalla osservazione del comportamento animale. Egli si domanda come fanno gli animali a comunicare il *NON*. Ad esempio quando hanno il proposito di *non* voler combattere. Il gioco (che implica un'astrazione simbolica) è indispensabile ad evitare l'uccisione dell'avversario nei combattimenti tra animali, oltre a rappresentare una strategia utile per accumulare esperienza. Anche la "metafora" serve a simbolizzare il conflitto che si vuole evitare ("come se" si volesse combattere)[76].

Tornando al comportamento umano, Bateson fa notare che la modalità dialogica consente agli interlocutori di essere posti sullo stesso piano in termini di possibilità di pensiero e di parola. Egli a più riprese condanna un approccio comunicativo che pone un soggetto al di sopra del suo interlocutore e al di fuori di una "messa in discussione" potenzialmente fruttuosa.

Il tentativo di "controllare gli altri nella conversazione" si contrappone all'incoraggiamento alla partecipazione attiva degli altri nelle conversazioni. Il primo approccio implica una logica di potere e definisce i "contorni" non solo del "discorso"

75 Alcune riflessioni contenute in questo paragrafo sono tratte da Fiesoli G. 2007, *Scuola: tra evitamento e benessere*, tesi di laurea triennale.
76 Bateson G., 1972 p.89.

ma anche quelli relazionali[77].

Secondo l'autore, vi sono modalità di interazione che possono essere identificate. La *schimogenesi* è quell'insieme di interazioni tra individui o gruppi che dà origine ad una sorta di circolo vizioso che, se non interrotto da qualche intervento, porta al manifestarsi di situazioni distruttive. La definizione, coniata da Bateson, trae origine dal greco antico *skhisma* (divisione) e *genesis* (nascita, creazione).

Due sono le forme di schismogenesi:
la *schismogenesi complementare* è caratterizzata dal conflitto di classe ma può includere anche altri fenomeni sociali di tal genere; dati due gruppi sociali, l'interazione tra loro è tale che un comportamento X di un gruppo comporta un comportamento Y dell'altro; i due comportamenti ne provocano un altro ancora, come accade per i comportamenti dominanti e remissivi nei conflitti di classe; tali comportamenti possono esagerarne un altro, portando ad una grave spaccatura ed a un possibile conflitto; nel caso di *interazioni complementari* si possono produrre forme di bipolarità del tipo: assertività-soggezione, assistenza-dipendenza, esibizionismo-ammirazione;
la *schismogenesi simmetrica* si ha quando le due entità coinvolte sono sullo stesso piano; un classico esempio è la corsa agli armamenti (soprattutto nucleari) durante la guerra fredda tra USA e URSS; ognuno dei due gruppi, nel desiderio di prevalere sull'altro, accumulava armi, un'attività chiaramente inutile ma apparentemente necessaria per entrambi i fronti.

Una terza possibilità di interazione è quella di tipo *reciproco* dove A manifesta x e B risponde con y e viceversa. Questo tipo di interazione non giunge alla rottura del sistema, viceversa consente ad A e B di sviluppare relazioni di mutua convenienza, ad esempio di tipo commerciale. Ne deriva una sostanziale stabilità delle relazioni tra A e B.

Questa impostazione è, a mio avviso, particolarmente fruttuosa nella *relazione educativa*, soprattutto quando quest'ultima è improntata al dialogo costruttivo.

Bateson mette in evidenza come gli atteggiamenti di sottomissione, in risposta

77 Cfr. *ivi*.

all'autorità, sviluppino nel soggetto sottomesso modelli comportamentali a loro volta di tipo autoritario verso altri soggetti. Si postula cioè che la dicotomia autorità-sottomissione si presenti sempre completa dei due elementi della coppia. Cioè non può svilupparsi un atteggiamento di sottomissione senza che si sviluppi nel soggetto stesso un atteggiamento autoritario.[78]

Da quanto sopra è intuibile il potenziale di *trasmissibilità* di forme patologicamente rilevanti tanto che Bateson parla di *epidemiologia*.

A proposito delle relazioni tra stati europei Bateson sottolineava, prima del secondo conflitto mondiale, la necessità di evitare comportamenti di risposta fondati sul comportamento della controparte piuttosto che sull'analisi della situazione oggettiva.

Il suggerimento sembra quanto mai appropriato anche in campo educativo se consideriamo con più attenzione gli effetti prodotti dagli atteggiamenti autoritari degli insegnanti. È mio parere che anche atteggiamenti di tipo direttivo e prettamente trasmissivo possano produrre effetti analoghi. A più riprese Bateson mette in evidenza l'assurdità dell'azione monologante e prevaricante del conferenziere, quale lui era.

Secondo questa concezione, l'idea stessa di *far lezione*, cioè la modalità *trasmissiva della conoscenza*, è da associare ad un modello di relazione squilibrato e di per sé prevaricante.

In una sana relazione tra insegnante e studente non è ammissibile che l'insegnante pretenda dallo studente un rispetto e un'attenzione che non è in grado di garantire a sua volta. In un clima improntato al rispetto reciproco e alla tolleranza, che però non cede spazio alla licenza, si possono conseguire più agevolmente altri obiettivi come l'apertura "alla pluralità delle idee" e, non di meno, forme di "solidarietà tra i suoi componenti"[79].

Dunque una certa gamma di comportamenti dell'insegnante potrebbero produrre un deutero-apprendimento (apprendimento secondario) che include atteggiamenti di "passività", "dominanza", "sottomissione" piuttosto che atteggiamenti di "re-

---

78 *Ivi* pp.127-128.
79 Cfr. *ivi*.

sponsabilità", "condivisione", "spirito costruttivo" ecc.

Anche nel caso in cui l'insegnante non agisca intenzionalmente in modo direttivo o autoritario è comunque possibile che si producano delle conseguenze in una certa misura prevedibili, come ad esempio una polarizzazione verso autorità-sottomissione.

Pauolo Freire ha coniato una sua definizione per la modalità direttiva dell'insegnante: *concezione depositaria del sapere*[80]. Contro la visione depositaria dell'educazione Freire suggerisce quella "problematizzante" quale pratica della libertà, cioè l'*educazione come processo dialogico* che non può quindi limitarsi al solo trasferimento di nozioni.

> A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo [...]
> Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione.

Un caso particolare esaminato da Bateson è quello delle gerarchie militari[81]. La *distorsione della personalità* nei livelli intermedi della gerarchia può determinarsi a causa del fatto che a tali soggetti venga richiesto di manifestare rispetto e soggezione nelle relazioni con i superiori mentre vengano consentiti loro atteggiamenti di assertività e protervia nelle relazioni con i gruppi inferiori.

Tale riflessione potrebbe confermare quanto detto sopra e fornire un contributo allo studio delle istituzioni educative al fine di valorizzare modelli che si rifacciano alle pratiche collaborative come mezzo per raggiungere obiettivi. A conferma del be-

---

80 Secondo Paulo Freire la concezione "depositaria" dell'educazione è di per sé «uno strumento di oppressione» e provoca la disaffezione degli allievi inibendo la gioia di apprendere.
«Nella visione "depositaria" dell'educazione, il sapere è una elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti. [...] Infatti si basa su una serie di postulati che richiamano un tipo di rapporti "verticali": l'educatore educa, gli educandi sono educati, l'educatore sa, gli educandi non sanno, l'educatore pensa, gli educandi sono pensati, l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente». Cfr. Freire P., 1970
81 Bateson G., 1977, p.106.

neficio che ne potrebbe conseguire, John Dewey ci ricorda che *i mezzi sono fini in sé*.

In ambito educativo Thomas Gordon[82] usa un concetto non molto dissimile da quello della *differenziazione reciproca*, almeno per quanto concerne le conseguenze prodotte nella relazione. Gordon esamina il problema della conflittualità del rapporto tra insegnante e studente e osserva come, solitamente, la soluzione del conflitto sia l'imposizione dell'autorità da parte del docente oppure, in alternativa, un suo atteggiamento permissivo in risposta al comportamento "problematico" dello studente. In entrambi i casi una parte vince e l'altra perde con la conseguenza di rancori e risentimenti da parte del perdente. La qualità del rapporto ne risulta inevitabilmente compromessa.

La terza alternativa proposta da Gordon è quella della collaborazione per una soluzione accettabile per entrambe le parti, senza vincitori né vinti. La soluzione sembra banale e scontata ma è rara, a mio avviso, la sua applicazione nelle situazioni in cui vi è una sproporzione di potere tra le parti. Ne consegue che gli insegnanti la praticano di rado e finiscono col polarizzare il loro comportamento verso l'*autoritarismo* o verso il *permissivismo*. Ecco che si ritorna al problema dell'autorità e del potere che spesso si manifestano senza che ve ne sia piena consapevolezza. Ad esempio nell'azione monologante dell'insegnante o nel suo modo inquisitorio di porre le domande.

Gordon definisce la collera come una *reazione secondaria* rispetto ad un altro sentimento, detto primario, come la paura, l'ansia, la frustrazione[83] (si pensi all'interazione tra Giuseppe e la sua insegnante). Ad esempio se uno studente si perde durante una gita scolastica, il sentimento primario dell'insegnante è l'ansia. Egli va in collera quando il bambino viene finalmente ritrovato e gli grida: «Non ti azzardare mai più a lasciare il gruppo! Perché [tu] non ti attieni alle regole?».

È possibile imparare a riconoscere che i messaggi in seconda persona, attraverso i quali viene comunicata la collera non sono altro che sentimenti secondari, mentre risulta utile concentrarsi sulla comunicazione di sentimenti primari sotto

82 Gordon T., 1974 p.190.
83 *Ivi* p.139.

forma di messaggi in prima persona. Nel caso suddetto ad esempio: «*io* sono stato in ansia» oppure «*io* ho avuto paura quando non ti abbiamo trovato»[84]. L'effetto dei messaggi in seconda persona (tu) è quello di provocare:

- resistenza al cambiamento
- sentimenti di svalutazione
- colpevolizzazione
- umiliazione
- demotivazione
- rabbia
- desiderio di vendetta[85]

Mentre l'effetto dei messaggi in prima persona, unitamente all'uso dell'*ascolto attivo*[86], è quello di abbattere le barriere della comunicazione tra insegnanti e studenti. I possibili effetti sono:

- aiutare gli studenti a fronteggiare e neutralizzare forti emozioni
- aiutare gli studenti a capire che non debbono temere le proprie emozioni e che i sentimenti non sono nocivi (familiarizzare con le emozioni)
- aiutare lo studente ad assumersi la responsabilità di analizzare e risolvere i suoi problemi
- rendere gli studenti disponibili ad ascoltare l'insegnante in quanto anche l'insegnante sa ascoltare le loro opinioni, punti di vista, sentimenti e idee
- rendere più significativo il rapporto tra insegnante e studenti in quanto questi ultimi provano un senso di maggior stima di sé
- sviluppare cura reciproca, rispetto e amore nei rapporti interpersonali
- riduzione dei problemi di disciplina con la conseguenza di liberare risorse di tempo per l'insegnamento e l'apprendimento[87]

---

84 *Ivi* p.140.
85 *Ivi* p.124.
86 L'ascolto attivo si basa sull'empatia e sull'accettazione. Esso si fonda sulla creazione di un rapporto positivo, caratterizzato da un clima in cui una persona possa sentirsi empaticamente compresa e non giudicata. Cfr. Rogers C.R., 1970.
87 Gordon T., 1974 p.87.

Com'è intuibile, il tenore della relazione dipende in larga misura dal tipo di comunicazione. Secondo Bateson, non può darsi *comunicazione* senza *contesto*. Ad esempio una parola ha *significato* solo nel più ampio contesto di una frase, che a sua volta ha significato solo nel contesto di una relazione. Il *linguaggio non verbale* (o cinetico o paralinguaggio) fornisce informazioni fondamentali e diverse dal linguaggio verbale, che non è dunque una semplice derivazione dal precedente.

Il linguaggio non verbale riguarda precisamente questioni di relazione (amore, odio, rispetto, timore, dipendenza, ecc) tra i soggetti posti in comunicazione, e la natura della società umana è tale che la falsificazione di questi messaggi fa rapidamente insorgere patologie.[88] Insomma il *paralinguaggio* funge da test di veridicità ("bisogno di onestà"[89]) delle proposizioni verbali in quanto il primo sfugge quasi totalmente al controllo consapevole e cosciente dell'individuo.

In sostanza, quello che mi preme evidenziare è la *centralità della relazione educativa*. La sua buona qualità non è un fattore più importante degli altri nel concorrere all'apprendimento (ad esempio la motivazione, le strategie e le tecniche didattiche), ma è un pre-requisito di tutti gli altri.

Secondo Antonio Calvani[90]:

> […] l'esistenza di una relazione di fiducia, di rispetto e attenzione tra i partner dell'attività educativa, la disponibilità dell'educatore a mettersi dal punto di vista dell'allievo, a cercare di capire il mondo con i suoi occhi, ad apprezzare adeguatamente gli sforzi e gli avanzamenti da esso compiuti, senza stigmatizzarne gli insuccessi, sono condizioni primarie, senza le quali ha scarso significato ogni riflessione più specifica (e se vogliamo "tecnica"), come quelle su cui ci soffermeremo relative alla migliore/minore efficacia dell'azione didattica.

---

88 Bateson G., 1977, p. 450.
89 *Ivi* p. 459.
90 Calvani A., 2011 p.19.

Queste considerazioni possono apparire ovvie mentre invece, nei casi da me osservati, la relazione allievo-insegnante è uno degli elementi più critici e trascurati.

## *IV.4 Nevrosi*

Giovanna è in procinto di essere interrogata. Adesso è nel corridoio sostenuta da due insegnanti. Sembra che la spingano. Ha le braccia lungo il corpo, ferme, piange a dirotto. La portano verso di me, nel laboratorio di informatica che adesso è libero, così sta più tranquilla. La fanno sedere, poi distendere. Lei non parla. Piange a singhiozzi. Qualche compagno dice che le era già successo, è sensibile allo stress. Una collega chiama i genitori, poi l'ambulanza perché Giovanna non riesce a muovere le braccia. Un paio di mesi dopo accade di nuovo, sempre prima dell'interrogazione con la stessa insegnante. Anche questa volta osservo la scena. Giovanna viene portata via di nuovo in ambulanza. Mi dicono che è capitato ancora, ma io non ero presente.

La sensibilità allo stress è certamente una condizione soggettiva e dunque variabile da persona a persona. Può capitare che l'insegnante sopravvaluti la "tenuta" di uno studente, poi prende le misure. Ma non sempre è così. In questo caso c'è un'evidenza forte che l'atteggiamento, le parole, il loro tono, generano una situazione di tensione tale da trasformare il disagio psicologico in una manifestazione somatica (in questo caso una menomazione motoria, per fortuna temporanea). Questo ricorda quel disturbo psico-somatico che nel corso della prima guerra mondiale comportò la messa a morte per diserzione di molti soldati. Il cosiddetto *arto isterico* consisteva in un blocco delle braccia o delle gambe che si manifestava nei soldati che venivano mandati al fronte. La paralisi degli arti veniva considerata una simulazione da parte del militare, in quanto non vi erano riscontri scientifici che potessero spiegare il momentaneo blocco motorio.

Non è compito dell'insegnante provvedere a diagnosticare simili emergenze. C'è però la necessità di un'attenzione a come costruire il clima e le relazioni con e tra gli studenti. Il caso di Giovanna dovrebbe suggerirci che le modificazioni psicologiche che si producono negli studenti sono così potenti da sfociare in manifestazioni nevrotiche. Ma nella maggior parte dei casi non si producono manifestazioni immediatamente visibili, è dunque più difficile farsi un'idea della potenza distruttiva che l'in-

segnante può generare attraverso i propri atteggiamenti. Mentre sappiamo, al contrario, quanto può essere gratificante un'esperienza relazionale nella quale sentiamo di essere riconosciuti come persone, accolti per come siamo, ascoltati nelle esigenze fisiche e intellettuali, invitati a dare un contributo personale, invitati anche a modificare aspetti importanti delle nostre convinzioni e saperi perché convinti dell'utilità e del senso di questa modificazione, che sintetizziamo con il concetto di apprendimento.

L'insegnante che interrogava Giovanna è referente del centro di informazione e consulenza (CIC[91]) della scuola. Nonostante questo sembra che non abbia ancora maturato la sensibilità per l'ascolto dei bisogni, e dei disagi, dei suoi studenti.

91 La loro funzione è di offrire agli studenti informazioni sanitarie, giuridiche e di vario genere, riguardanti anche aspetti associativi e impiego del tempo libero, ed offrire consulenza nel caso di difficoltà o desiderio di orientamento su problemi psicologici e sociali. Costituiti con DPR del 9/10/1990 n.309 e successivamente modificati con circolari del Ministero della Pubblica Istruzione.

### *IV.5 Esperti*

L'esempio sopra ricordato dimostra che la scuola non dispone al suo interno di competenze adeguate alle necessità. Non intendo dire che l'insegnante debba sostituirsi allo psicologo, ma spesso manca anche la capacità di comprendere quando le problematiche di uno studente esuberano dalle competenze dell'insegnante e richiedono un intervento esterno e il coinvolgimento della famiglia.

Ciò nonostante osservo che, per i casi meno gravi, gli studenti preferiscono essere ascoltati ed, eventualmente, aiutati dai loro insegnanti e non da figure professionali esterne che rischiano di *medicalizzare* la persona.

A proposito degli esperti che vengono "invitati" a scuola voglio citare il seguente esempio. Nel febbraio 2013 l'intesa tra il Dipartimento per le Pari Opportunità e il MIUR istituisce la "Settimana nazionale contro la violenza e la discriminazione" che si terrà nel mese di ottobre e coinvolgerà tutte le scuole di ogni ordine e grado in iniziative di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolte agli studenti, ai genitori e ai docenti sulla prevenzione e il contrasto di ogni forma di violenza e di discriminazione. In particolare verranno approfonditi temi riguardanti la violenza di genere, la violenza nei confronti dei minori, la pedopornografia, anche online, il bullismo anche quello a sfondo omofobico e transfobico.

> "Durante la Settimana gli studenti avranno modo di confrontarsi con esperti e operatori delle [Forse] di Polizia, al fine di acquisire una maggiore conoscenza degli strumenti legislativi vigenti nel nostro Paese."

A parte l'errore ortografico contenuto nel sito ufficiale del Ministero delle pari opportunità[92], voglio stigmatizzare l'approccio suggerito dal protocollo d'intesa, ma non il giusto contenuto dell'iniziativa. In base a quanto comprendo, sono le forze di polizia che dovrebbero, con un intervento episodico quanto straordinario, sensibilizzare gli studenti al problema della violenza e della discriminazione. Ma non dovrebbe

92 http://www.pariopportunita.gov.it/index.php/primo-piano/2259-contro-la-violenza-e-le-discriminazione-protocollo-dintesa-con-il-miur

essere la scuola stessa a promuovere valori che escludano la violenza e la discriminazione? Su quest'ultimo tema, ad esempio, osservo che il MIUR ha introdotto per legge elementi di discriminazione nei confronti degli alunni stranieri. Attraverso la Circolare Ministeriale 2 del 2010 pone il limite massimo del 30% di alunni stranieri per ogni classe, mentre sappiamo che la percentuale di alunni stranieri (mediamente al 9%) in alcune scuole supera il 50%[93]. Cosa ne dovremmo fare di questi alunni in "esubero"? Contingentare gli alunni stranieri fa parte della lotta alla discriminazione?

A mio avviso, la lotta alla discriminazione e alla violenza si fa in classe ogni giorno, creando un clima di condivisione, di socialità, di mutuo aiuto. È difficile e faticoso ma si può fare. A coloro che hanno concluso per primi un certo compito si chiede di spiegarlo a chi è più indietro. Non ho mai trovato studenti che non fossero felici di farlo. Credo che questo rendersi disponibili dia senso a quello che hanno appreso, può essere sufficiente a giustificare lo sforzo cognitivo e può rinforzare una relazione con il compagno o la compagna.

Riguardo al "confrontarsi con esperti" in occasione della "Settimana nazionale contro la violenza e la discriminazione" mi dichiaro contrario a questo continuo transito di esperti che vengono a scuola a sensibilizzare.

Da noi vengono esponenti della Polizia, della Guardia di Finanza e poi Magistrati, Politici, Medici, persino i cacciatori (che si ergono a massimi conoscitori degli ecosistemi). Con tutto il rispetto per la qualità di questi interventi, io sostengo che occorra - senza escludere tutto il resto - "semplicemente" coinvolgere i nostri studenti in un contesto rispettoso degli altri, senza imbonirli astrattamente, ma con l'esempio vivo. Così si può creare per tutti un contesto di possibilità eque, più che uguali, e un'attenzione ai più fragili (per via della scarsa conoscenza della lingua, a causa dei diversi ritmi di apprendimento, per via della malattia ecc). Cominciamo a *vivere* questa dimensione, piuttosto che a farla apprendere. Quando i miei studenti vengono redarguiti dalla collega, che fa lezione in compresenza con me, perché si alzano dal loro posto, non è semplice ogni volta ricordarle che questo rientra negli accordi che abbiamo fatto con gli studenti. Perché deve esserci la possibilità di aiutare un compagno che è rimasto indietro. Il fatto che, a richiesta, ciascuno possa spostarsi dal proprio

93 Rapporto nazionale anno scolastico 2011/2012 Quaderni ISMU 1/2013.

banco comporta un certo movimento e un certo disordine che va gestito e spiegato altrimenti anche gli studenti, possono confonderlo con una situazione caotica che non è utile ad un contesto di studio.

E qui si torna al corpo. Tenere il corpo di un adolescente fermo a sedere per cinque o sei ore al giorno non è soltanto difficile ma è anche mortificante. Con la sua immobilità, lo studente subisce un potere, non imposto esplicitamente, che rinvia, per dirla con Foucault, ad una "microfisica del potere", che agisce come *autodisciplina*. Una volta che l'allievo avrà acquisito quest'autodisciplina saprà alzarsi in piedi per criticare o ribellarsi quando le circostanze della vita lo richiederanno? Questo discorso si ricollega alla nuova materia, "Cittadinanza e Costituzione" introdotta dal ministro Gelmini con la C.M.2/2010. Mi pare che il presupposto implicito del provvedimento sia quello di relegare all'interno di una disciplina, o nell'ambito di una settimana di incontri con degli esperti, ciò che dovrebbe essere acquisito, e simbolizzato, attraverso un modus operandi quotidiano.

La scuola ha la capacità di neutralizzare il *senso* dei valori civili e democratici quando riesce a trasformarli in materie d'insegnamento, ma anche quando delega la trasmissione di questi valori ai cosiddetti esperti. Inoltre non dà neppure il buon esempio perché contingentare gli alunni stranieri nelle classi non è altro che la negazione del principio costituzionale dell'uguaglianza contenuto nell'articolo 3.

*IV.6 Aspettando...*

La relazione tra pari ogni giorno viene messa sullo sfondo, anzi azzerata, dall'insegnante che spiega. Perché mentre l'insegnante spiega non c'è lo spazio per la relazione tra gli studenti. Come possono interagire tra loro se neppure possono vedersi in volto? Ci sono insegnanti che dispongono i banchi in semicerchio, ma non basta spostare i banchi per ribaltare il modello della "lezione". Anzi, si può anche lasciare i banchi come sono, ma si può invitare ad alzarsi quegli studenti che si sentono in grado di aiutare i propri compagni. Questo comporta una individualizzazione (e talvolta una personalizzazione) dell'apprendimento dello studente destinatario dell'intervento. Ma anche per lo studente che aiuta ci sono dei vantaggi: mentre insegna, contemporaneamente egli apprende e consolida quanto già appreso. Inoltre, il linguaggio dell'insegnante potrebbe essere inadeguato a qualche alunno, mentre gli studenti sono spesso, tra loro, in una sintonia, anche linguistica, che favorisce la comprensione reciproca.

Per un intero anno scolastico ho chiesto ad una ragazza cinese di tradurre ad una sua compagna, che non comprendeva l'italiano, ogni indicazione che io davo loro. Il sovraccarico di lavoro per la "traduttrice" è stato notevole ma lo ha sempre fatto volentieri, almeno così mi è sembrato. Allo stesso modo, il recupero per coloro che sono stati assenti lo delego a qualche compagno di classe e poi lo verifico durante la lezione stessa. Questa modalità non ha mai ricevuto obiezioni, forse per il fatto che la mia spiegazione in classe, e in laboratorio, è sempre limitata a pochi minuti. Poi si passa al lavoro da svolgere, cioè alla produzione di un qualche elaborato in modo che tutti siano impegnati. In questo modo posso dedicarmi ai singoli studenti che per vari motivi sono più indietro o incontrano difficoltà. In questo modo non ho necessità di rispiegare agli assenti ma neppure tengo bloccati gli studenti che hanno già svolto il loro compito. Poi, ci deve essere sempre un esercizio aggiuntivo per coloro che terminano più rapidamente il lavoro, e che può mettere alla prova alcune abilità di livello più avanzato. Questo è quello che propongo, e che ho attuato da qualche anno a questa parte, per raggiungere congiuntamente i seguenti obiettivi:

- apprendimento dei contenuti disciplinari

- integrazione tra gli studenti
- recupero e sostegno di coloro che rimangono indietro o che incontrano difficoltà

Non si tratta esattamente di un insegnamento capovolto[94] (o *flipped learning*) ma credo che vi siano molte analogie. L'individualizzazione dell'apprendimento è una conseguenza di questo approccio.

Chi riesce a *cogliere l'attimo*, perché non rinvia la propria concentrazione e il proprio impegno nel futuro, riesce a raccogliere immediatamente nuove risorse motivazionali per procedere oltre. Occorre attenzione anche nel valorizzare, subito, questi atteggiamenti eccellenti: «bene, sono molto soddisfatto del tuo lavoro!»

Nonostante la disponibilità dei compagni ad aiutarlo, Luca, studente di una classe quarta, non riesce a superare una difficoltà nel disegno tecnico al computer. Osserva gli altri, ma poi non riesce ad andare avanti con il suo lavoro. In questa classe

94 Da http://it.wikipedia.org/wiki/Insegnamento_capovolto consultato il 27/04/2013:
In ambito educativo, con *scuola capovolta* o *insegnamento capovolto* o *classe ribaltata* ci si riferisce a una forma di apprendimento ibrido che ribalta il sistema di apprendimento tradizionale fatto di lezioni frontali, studio individuale a casa e interrogazioni in classe, con un rapporto docente-allievo piuttosto rigido e gerarchico. L'insegnamento capovolto nasce dall'esigenza di rendere il tempo-scuola più produttivo e funzionale alle esigenze di un mondo della comunicazione radicalmente mutato in pochi anni. [...] L'insegnamento rovesciato risponde a questo stato di cose con due strumenti:

- un lavoro a casa che sfrutta appieno tutte le potenzialità dei materiali culturali online
- un lavoro a scuola che consente di applicare, senza ristrettezze temporali, una didattica laboratoriale socializzante e personalizzata.

Vantaggi:

1. Soddisfazione immediata di studenti e famiglie.
2. Tempo scuola interamente utilizzato alla applicazione ed al perfezionamento delle competenze.
3. Possibilità di dedicare più tempo agli studenti in difficoltà mentre il resto della classe lavora su problemi e progetti più complessi.
4. Possibilità di fare esercitare gli alunni più dotati su attività diversificate e complesse.
5. Soddisfazione per i docenti nel momento in cui ci si accorge di poter lavorare con risultati di apprendimento molto superiori alla norma.

Svantaggi:

1. Necessità di rivoluzionare completamente il metodo di lavoro (abolizione di lezioni frontali ed interrogazioni)
2. Esigenza per il docente di un lungo training pedagogico e didattico e di discrete competenze informatiche.
3. Necessità di un aumento del lavoro preparatorio delle lezioni e dei tempi di correzione delle verifiche scritte.

gli studenti sono solo quindici e questo mi consente di avere sotto controllo l'avanzamento del progetto di ciascuno di loro. Invito Luca a procedere, anche sbagliando, ma sembra bloccato. Anche sedendomi al suo fianco continua a dichiararsi incompetente rispetto al compito assegnato. Immagino che non abbia sufficienti stimoli a cimentarsi con le difficoltà, che sempre emergono quando si disegna al computer in tridimensionale.

Dilatare un po' i tempi gioca a nostro favore, posso dedicare più tempo agli studenti, in questo caso quasi il doppio di quello occorso all'altra classe quarta, per raggiungere lo stesso traguardo. Impieghiamo un approccio che somiglia al *mastery learning*[95]. La continua *valutazione formativa* mi fornisce indicazioni che spingono verso il recupero e il rinforzo piuttosto che al passaggio ad una *verifica sommativa*.

Anche Luca finalmente ce la fa, a un certo punto trova il desiderio e il modo di procedere. Non è dipeso né da me né dai compagni. Occorreva solo più tempo. Se avessi svolto una verifica negli stessi tempi dell'altra classe avrei avuto una maggioranza di insuccessi tra gli studenti. Questo caso dimostra che ognuno ha i suoi tempi di apprendimento e che i traguardi sono raggiungibili anche da quegli allievi dall'indisponibilità più tenace. Occorre aspettare, ma mentre si aspetta occorre comunicare fiducia e possibilità di successo, per tutti.

Per Luca questa prova, che ha avuto buon esito, può costituire una motivazione per le successive, il suo senso di *autoefficacia* è stato intaccato positivamente.

Credo che gli studenti come Luca siano "trasparenti", non chiedono aiuto e non fanno confusione. *Saper chiedere aiuto* è una delle prime competenze da coltivare, ed io cerco di ricordarlo spesso ai ragazzi.

95 Approccio sviluppato negli anni cinquanta da B.S.Bloom e J.B.Carroll finalizzato a consentire a tutti gli allievi di raggiungere la padronanza in un certo campo. Si ricorre all'individualizzazione del processo e ad un costante impiego della valutazione formativa. In Calvani A., 2011.

## *Capitolo V - «Il sapere serve solo per darlo»*[96]

### *V.1 Dono e restituzione*

I ragazzi di Barbiana[97] avevano acquisito il modello didattico suggerito dal priore: chi conosceva un certo argomento aveva il dovere di insegnarlo agli altri, non contava l'anzianità, ma solo la competenza del maestro pro tempore. In "Lettera a una professoressa", viene documentato in dettaglio il metodo di apprendimento cooperativo praticato dagli studenti. In ogni fase del lavoro ciascuno di loro era chiamato a dare il proprio contributo. Anche il libro stesso che documenta queste esperienze è stato realizzato collettivamente. L'approccio milaniano è dunque orientato al dono, ma non tanto in chiave ecumenica, ma, direi, in chiave politica, come si intuisce dalla frase: "Sortirne [dai problemi] tutti insieme è politica" ma anche dall'affermazione "è solo la lingua che fa eguali".

Ben si comprende che i giovani contadini della scuola di Barbiana si apprestavano a dotarsi di strumenti culturali per rivendicare i loro diritti in quanto appartenenti ad una classe sociale svantaggiata. Ciò implicava un forte senso di appartenenza alla propria comunità di origine. Dunque il dono di ciascuno, alla costruzione del sapere, non era, disinteressato, ma era anzi interessatissimo perché in gioco c'erano delle rivendicazioni sociali, c'erano dei ruoli, c'era lo status di ogni singolo membro della comunità.

Questo si collega al "Saggio sul dono" del 1923, nel quale Marcel Mauss, legge in chiave antropologico-sociale lo scambio dei beni[98]. Secondo l'autore, il loro valore intrinseco non è fondamentale; lo scambio è uno dei modi più comuni e universali per *creare relazioni umane*. Addirittura egli definisce il dono come un "*fatto sociale totale*", vale a dire un aspetto culturale che consente una lettura per estensione di tutte le diverse componenti della società. Secondo Mauss, il meccanismo del dono richiede

96 Cfr. AAVV 1967.
97 Come noto la scuola fondata nel 1954 da don Lorenzo Milani era situata nella località Barbiana, nel comune di Vicchio di Mugello, provincia di Firenze. Cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Lorenzo_Milani
98 Cfr. Di Vito A., a cura di, 2008.

tre momenti: *dare*, *ricevere* (perché l'oggetto deve essere accettato) e *ricambiare*. L'elemento fondamentale è dunque la *reciprocità.* La restituzione è un obbligo morale che si gioca in un ampio spazio di libertà: modi e tempi non sono rigidi né sanzionabili e non ci sono garanzie per il donatore. Questo richiede la fiducia negli altri membri della comunità ed è il motivo per cui il dono ha il principale scopo di regolare i rapporti tra i membri del gruppo oppure i rapporti tra gruppi.

Per Marshall Sahlins il dono è un elemento regolatore alla stregua del *contratto sociale*. Secondo l'antropologo il "Saggio sul dono" di Mauss fornisce indicazioni importanti sull'organizzazione delle società primitive, in termini economici, ma anche politici, in quanto interrelati. Fino ad affermare che il dono, in quanto *analogo primitivo dello Stato*, è in grado di assicurare la pace sociale[99].

A mio avviso, quello che interessa ai fini educativi è duplice: da un lato il dono funziona da *regolatore dei rapporti* all'interno della comunità di apprendimento, dall'altro lato, l'esercizio a scuola della pratica del dono, attraverso l'apprendimento cooperativo, il mutuo insegnamento ecc abitua a relazioni di reciproco rispetto, preparando alla vita e ai valori democratici fondativi della nostra società.

A scuola abbiamo un bisogno disperato di regole, ma non imposte dall'alto. I ragazzi hanno bisogno di esempi *viventi*.

Se il dono è, in quest'ottica, un contratto sociale, questo diventa elemento centrale della pratica educativa, in quanto "detta legge", nel senso che impone le sue regole implicitamente. E sono regole di *reciprocità* e di *libertà*.

Voglio esemplificare: se un insegnante adotta la calma e la gentilezza egli detta delle regole, ancorché implicite, perché si attende dagli studenti comportamenti conformi al suo esempio. Egli porge il suo dono che richiede di essere contraccambiato, ma su base volontaria.

Deduco che quando il circolo del dono si chiude abbiamo creato la relazione. Ma questa preesiste fin dal primo atto del donare, perché comunque crea un riconoscimento di ruoli e di status che presuppongono rispetto.

Credo che il *saper essere* dell'insegnante sia la sua competenza più osservata e

99 *Ibidem*

valutata dagli studenti. Certo i suoi saperi sono anch'essi importanti, sono un presupposto, ma sono meno in vista, non inducono ad emulare un comportamento, almeno non immediatamente. Quello che gli studenti non mancano mai di rilevare è l'incoerenza dell'insegnante tra ciò che afferma e ciò che agisce.

Gli studenti propongono il rinvio di una verifica scritta e l'insegnante risponde: «La correzione del compito del mese scorso ve la porterò domani, intanto *dovete* fare il compito di oggi.» Sono credibili i richiami alla serietà e all'impegno che provengono da questo insegnante?

L'incoerenza può essere percepita anche come contraddizione tra la comunicazione verbale e quella non verbale, come suggerito da Gregory Bateson. La distanza, anche fisica, che teniamo dai nostri studenti comunica il tenore e il grado di coinvolgimento nella relazione con loro. Io ho il vantaggio di poter sedere spesso al loro fianco.

Secondo Rita Fadda[100] l'insegnante dovrebbe ripensarsi come *maestro*, soprattutto maestro di vita, figura esemplare, punto di riferimento, compagno di strada di soggetti umani negli anni più delicati e cruciali della loro esistenza. Solo il maestro è in grado di portare alla luce le potenzialità infinite, preesistenti nel discepolo. Il nuovo maestro è consapevole, per dirla con Nietzche, che *non c'è compito più difficile di quello di educare un uomo ad essere uomo* e che non deve esserci conformazione, dell'allievo, a uno schema preordinato. Sempre secondo l'autrice, mentre il maestro incontra l'allievo per condurlo verso il suo essere autentico, anche il maestro vive un'esperienza di autenticità. In questo, a mio parere, consiste la "restituzione" del dono al maestro.

Secondo Illich:

> La relazione maestro-discepolo è una relazione senza prezzo che costituisce un privilegio per tutti e due (per questo motivo deve anche essere gratuita) "Aristotele ne parla come di «una specie di amicizia morale, che non si fonda su patti stabiliti: si fa un dono, o qualunque altra cosa, come lo si farebbe a un

100 In Cambi F.(a cura di), 2002, p.138.

amico». Tommaso d'Aquino dice, di questo tipo d'insegnamento, che non può non essere un atto d'amore e di carità. È sempre un lusso per l'insegnante e una forma di svago (scholé in greco) per lui e per il suo allievo: un'attività piena di significato per tutti e due, ma che non si propone ulteriori obiettivi.[101]

A mio avviso, questo è tutto il contrario della paura dell'insegnante quando entra in una classe di adolescenti turbolenti. Se pensa di dominarli (e di domarli) con la forza della sua autorità, invece che amarli, rischia di ricevere indietro soltanto odio.

Daniel Pennac mette in guardia dall'uso del termine "amore":

> "Il ragazzo che va male a scuola riuscirà ad impegnarsi quando gli avrete insegnato ad impegnarsi!" [dice il Pennac somaro che dialoga con il Pennac scrittore]
> […] "E come rimediare a questo? [chiede il Pennac scrittore]
> […] "Non mancano certo i metodi, anzi ce ne sono fin troppi! Passate il tempo a rifugiarvi nei metodi, mentre dentro di voi sapete che il metodo non basta. Gli manca qualcosa."
> "Che cosa gli manca?"
> "Non posso dirlo."
> "Perché?"
> "È una parolaccia, […] no, davvero non posso..."
> "Su dai!"
> "Non posso ti dico! Se tiri fuori questa parola parlando di istruzione, ti linciano."
> "..."
> "..."
> L'amore.[102]

101 Illich I., 1972 p.150.
102 Pennac D., 2007 p.239.

Edgar Morin testimonia così l'importanza della missione dell'insegnante:

> […] L'insegnamento deve ridiventare non più solamente una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione. Una missione di trasmissione. La trasmissione richiede certamente competenza, ma richiede anche, oltre a una tecnica, un'arte. Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: l'eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. L'eros permette di tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono. È ciò che in primo luogo può suscitare il desiderio, il piacere e l'amore dell'allievo e dello studente. Là dove non c'è amore, non ci sono che problemi di carriera, di retribuzione, di noia per l'insegnamento. La missione suppone evidentemente la fede, in questo caso la fede nella cultura e nelle possibilità della mente umana. La missione è dunque molto elevata e difficile, poiché suppone, nello stesso tempo, arte, fiducia e amore.[103]

103 Morin E., 1999, p.106.

*V.2 Fuori le emozioni!*

Da quanto sopra deriva, a mio parere, che gli aspetti emozionali assumono un rilievo preponderante nella relazione tra pari e tra insegnante e allievo.

Possiamo invitare gli studenti a *tirar fuori* le emozioni, anche utilizzando il corpo, come sopra esemplificato. Oppure possiamo chieder loro di *tenere fuori* le emozioni dalla quotidianità della vita a scuola.

Secondo Rita Fadda:

> Nelle nostre scuole si pratica e si perpetua la scissione, gravida di conseguenze negative, tra mondo della scuola e mondo della vita. Si giunge al punto che per essere buoni allievi il prezzo da pagare è di essere delle esistenze scisse. Come può esserci vera comunicazione tra insegnante e allievi […] se a questi si chiede il rifiuto delle loro emozioni, della gioia, del dolore, della paura, dell'amore, dello stupore, del dubbio, in una parola della vita?[104]

L'insegnante si domanda: com'è possibile accogliere la gioia e il dolore che gli studenti portano a scuola? Questo rallenta la lezione? Rallenta lo svolgimento del programma? La risposta alle ultime due domande è certamente sì.

Ho visto insegnanti tentare di "parlare ai cervelli" ignorando i problemi contingenti degli studenti (un furto in classe, una crisi personale, un'amicizia tradita), ma questo non portava mai nessun contributo all'apprendimento, creava soltanto un dialogo tra sordi. Certo, ascoltare le istanze di tutti e in ogni momento non è possibile, ma se ci sono dei "segnali" importanti questi non devono essere ignorati. Riconoscere la rabbia, o l'allegria, è un primo passo, poi occorre decidere tempestivamente come elaborare queste emozioni. Attuare una gestione *creativa* della relazione e del conflitto è facile a dirsi, ma meno a praticarsi. Con un adeguato apprendistato la si può migliorare. In ogni caso può aiutare disporre già di una certa sensibilità personale finalizzata alla gestione della relazione.

104 In Cambi F., a cura di, p.121.

Credo che il dono dell'insegnante si concretizzi nell'*ascolto autentico* delle emozioni dell'allievo, basta questo a far nascere il desiderio di restituzione. Ho osservato che la generosità dei giovani è tale che la restituzione spesso supera in valore e quantità quella del dono. Ma l'insegnante non tiene niente per sé, è soltanto il *farsi della persona* la sua ricompensa. E mentre avviene la restituzione c'è una crescita e c'è l'incontro in quell'orizzonte di attesa che è il divenire dell'allievo, e dell'insegnante.

### *V.3 Beni comuni*

In sintesi, propongo una prospettiva in cui la produzione comune di conoscenza, attraverso scambi (e relazioni) che ho assimilato ai "doni", viene riconosciuta come pratica educativa oltre che come produzione di *beni comuni*.

Un esempio tangibile di questa produzione *gratuita* è rappresentato dal software libero. Si pensi al progetto Linux, a quello di Openoffice, Libreoffice, Firefox ecc.

Ma anche sul fronte dei libri di testo abbiamo una consistente produzione di libri in formato aperto. Si pensi al progetto Bookinprogress[105] che coinvolge ottocento insegnanti nell'auto-produzione di libri di testo per la scuola.

Questi sono segnali che fanno ben sperare per una riappropriazione di funzioni e di oggetti che riguardano i *saperi*. Riappropriazione che riporta a *bene comune* quello che con il tempo, e con il mercato, è diventato *bene di consumo*.

Riguardo alla scuola Illich parla esplicitamente di "racket dei libri di testo", che prospera grazie all'imposizione dell'adozione dei testi scolastici. Sempre secondo l'autore, questi *prodotti* per essere *consumati* devono esseri rinnovati ogni anno con la giustificazione che un continuo aggiornamento dipenda dal fatto che il prodotto dell'anno precedente è sempre antiquato.

La logica del consumo è evidente. Anche quando a fine anno scolastico, i libri di testo vengono immediatamente rivenduti, spesso intonsi.

Le pratiche comunitarie che accompagnano la costruzione di conoscenza indu-

---

105 "Book in Progress: libri di testo, di elevato spessore scientifico e comunicativo, scritti dagli 800 docenti della rete nazionale con capofila l'ITIS Majorana di Brindisi e stampati all'interno delle scuole.
Con tale iniziativa si migliora significativamente l'apprendimento degli allievi e, contemporaneamente, si fornisce una risposta concreta ai problemi economici delle famiglie e del caro libri.
Il piano editoriale del Book in Progress prevede la consegna dei libri di testo per le seguenti discipline: Italiano, Storia, Geografia, Scienze Integrate Chimica, Inglese, Scienze integrate Fisica, Diritto ed Economia, Matematica, Informatica, Tecnologia e Disegno, Scienze Naturali per le prime e seconde classi dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali.La struttura del Book in Progress, consente di variare, sulla base delle esigenze didattiche, formative e degli apprendimenti degli allievi, i contenuti da trasmettere. Con tale iniziativa, si valorizza la funzione docente e si concretizza la personalizzazione degli interventi formativi."
Da http://www.bookinprogress.it/mission.php consultato il 16/05/2013.

cono a riflettere sulle motivazioni della gratuità del lavoro prestato dai partecipanti. Ad esempio Wikipedia, nata nel 2001, conta, al gennaio 2013, più di 24 milioni di voci e 38 milioni di utenti registrati. Non vi è dubbio che milioni di persone si sono arricchite culturalmente dalla disponibilità di questa fonte di informazioni. Mentre coloro che collaborano alla sua realizzazione hanno potuto riconoscersi come appartenenti alla comunità condividendo regole e pratiche di lavoro. A mio avviso, soprattutto la regola del *punto di vista neutrale*[106] rappresenta, già da sola, un esercizio di democrazia ed un esempio di applicazione del metodo scientifico, dove vige il *principio di falsificabilità*[107].

Nel nostro piccolo, i progetti didattici documentati nel terzo capitolo hanno avuto la finalità di costruire *saperi comuni*, cioè "prodotti di conoscenza" liberamente disponibili e, soprattutto, hanno favorito l'*esercizio di relazioni*, e costruito senso di appartenenza, mentre si realizzavano questi stessi *manufatti*.

Oggi c'è una certa allegria alla fine della seconda ricreazione. La novità riguarda la carta geografica appesa sulla parete della classe. Qualcuno ha fatto un buco sulla mappa in corrispondenza dell'Albania. Non si sa se per dispetto verso gli studenti albanesi o per prendersi quella porzione di mappa come ricordo. Anche il Marocco risulta scarabocchiato. Poi trovo a terra il pezzo mancante. Sembra che nessuno di loro (sono allievi di una prima classe) si renda conto della gravità dell'accaduto. Senza domandare chi è stato l'autore del gesto, chiarisco subito che dovranno ricomprare

---

106 "Il punto di vista neutrale, di per sé una linea di condotta non negoziabile, rende chiaro che l'obiettivo dell'enciclopedia è quello di presentare le dispute e descriverle piuttosto che impegnarsi per esse. Qualora fosse completamente raggiunto, Wikipedia non si troverebbe ad essere scritta sulla base di un singolo punto di vista "oggettivo" ma a presentare in modo imparziale tutti gli aspetti di una questione, attribuendoli in modo neutrale ai propri sostenitori. Questa politica impone che ciascun punto di vista debba ricevere una trattazione adeguata al suo seguito. Le opinioni e teorie inedite sono considerate ricerche originali, e non sono pubblicabili in Wikipedia."
Da https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia consultato il 15/05/2013.

107 Anche detto principio di inficiabilità; è il criterio formulato da Karl Popper per demarcare l'ambito delle teorie controllabili, che pertiene alla scienza, da quello delle teorie non controllabili, da Popper stesso identificato con la metafisica. Cfr. Popper K., 1962.

la carta geografica. Cerco di gestire io la situazione per tenere a freno la collega, quella che di solito parte all'attacco inveendo contro il masticatore di chewing gum di turno. Antonio si mette a urlare che non pagherà niente perché lui non c'entra. Enzo sostiene sfacciatamente che se il bene è della scuola, è questa che deve provvedere a ricomprare la carta geografica. Faccio notare che la scuola, cioè tutti noi, abbiamo già pagato una volta quell'oggetto e che nel diritto vige il principio del risarcimento del danno. Qualcuno sostiene la vetustà della carta, smentita però dalle ottime ed evidenti condizioni della stessa. Propongo che parlino tra loro in modo che il responsabile, o i responsabili, del danno abbiano il tempo di riflettere e di confrontarsi con gli altri. Credo che così potranno emergere le contrapposte ragioni di chi ha causato il danno e chi dovrebbe immotivatamente contribuire a ripararlo. Il risarcimento in solido è sostanzialmente un'ingiustizia che la scuola è solita perpetrare quando non è in grado di individuare il responsabile di un illecito. Qui l'intervento dell'insegnante è utile per stabilire le regole della discussione. Un moderatore si offre volontario per far rispettare i turni di parola mentre noi insegnanti saremo fuori dalla classe. Rimango con il dubbio che un atteggiamento maggiormente repressivo da parte mia sarebbe più adeguato, ma l'accaduto mi sembra una buona occasione per parlare di come gli edifici e gli arredi che utilizziamo quotidianamente appartengano a tutti noi. In sostanza, il danneggiamento di un bene comune ci crea una situazione problematica, ma può essere anche occasione di esperienza di vita e di apprendimento. L'assunzione di responsabilità per le proprie azioni è più difficoltosa per gli studenti se c'è una precoce reprimenda da parte dell'autorità adulta. La questione è complicata ulteriormente dalla consolidata idea che la delazione sia da evitare anche a costo di sconfinare nella connivenza. Tutti gli studenti sanno che nella gerarchia delle regole giovanili, quella di non fare la spia, viene prima di tutte le altre. È difficile convincere che, al contrario, se si assiste ad un illecito, o ad un reato, ci si rende corresponsabili rispetto all'autore. Penso che applicando una sanzione disciplinare collettiva la rabbia degli studenti ingiustamente puniti sarebbe un alibi per non affrontare le loro responsabilità, almeno quella per il fatto di non essere intervenuti a impedire il danneggiamento. Da quanto sentiamo dal corridoio, i turni di parola non sono minimamente rispettati e dopo qualche minuto rientriamo in classe e chiediamo cosa è stato deciso. L'idea dei ragazzi è

quella di risarcire il danno versando ciascuno la stessa quota di denaro, ma se la cifra fosse molto alta allora no, ci sarebbero delle defezioni. Chiedo che mettano per iscritto la proposta di risarcimento, a mia volta garantisco il mio impegno ad evitar loro una sanzione disciplinare, visto che la mia collega è già partita, carta geografica sotto braccio, per andare in presidenza a chiedere lumi sul da farsi. La buona volontà di rimediare al danno è apprezzabile, tenuto conto anche della sensibilità degli studenti quando si chiede loro di metter mano al portafogli. Mi sento in dovere di precisare agli studenti che nel caso si ripresenti una situazione del genere è dovere di tutti intervenire per impedire ai compagni di compiere una sciocchezza. Non partecipare non basta. Sono favorevolmente stupito del fatto che abbiano scelto di ripartire tra tutti loro il risarcimento della mappa. La preferenza degli studenti è solitamente per una attribuzione di responsabilità individuale.

Quello che è accaduto potrebbe dipendere dal desiderio degli studenti di conservare l'anonimato degli autori del danneggiamento al fine di mantenere una contrapposizione, o almeno una debole forma di resistenza, rispetto all'autorità istituzionale che la scuola rappresenta.

> I *lads* di Hammertown lo chiamano "spifferare" (*grassing*). Il corpo insegnante lo chiama "dire la verità". La verità è il completamento formale dello "spifferare". Solo quando si porta qualcuno a "spifferare" e quindi a forzare la rottura del tabù più solenne, solo allora l'organizzazione formale può continuare a mantenere il predominio.[108]

Questo episodio mostra che una situazione di difficoltà, e di impedimento allo svolgersi della lezione, può rivelarsi un'opportunità di apprendimento se l'insegnante riesce a promuovere una riflessione piuttosto che reprimere indiscriminatamente. L'*agìto* e l'esperienza diretta degli studenti in una situazione problematica può valere più

108 Willis P., 1977 in Simonicca A. a cura di, p.112. Lads è un gruppo di studenti di una scuola superiore inglese, che si oppone ad ogni forma di "inculturazione scolastica". Gli studenti cessano gli studi e si fermano al diploma (se non prima), per entrare rapidamente nel mondo del lavoro (in fabbrica). Il tabù solenne che vige all'interno dei gruppi informali a cui Willis fa riferimento riguarda il fornire a chi detiene il potere formale informazioni incriminanti su qualcuno.

di una lezione. Il comportamento dell'insegnante ha valore più per quello che fa, e che è, piuttosto che per quello che cerca di insegnare agli studenti.

Anche la scuola talvolta si comporta in modo truffaldino, richiedendo versamenti di denaro sotto forma di contributi volontari che però vengono richiesti con modalità e con insistenze tali da confondere le famiglie riguardo alla loro facoltatività. Questo malcostume è così diffuso che il Ministero ha recentemente diramato delle "indicazioni in merito all'utilizzo dei contributi scolastici delle famiglie". Qui si stigmatizza la scarsa trasparenza di tali contributi, per le modalità di richiesta e per la imprecisata destinazione delle somme raccolte. In un caso, riferisce la nota, una scuola ha considerato "il mancato versamento dei contributi volontari come infrazione disciplinare tale da incidere sulla valutazione del comportamento degli studenti." Inoltre, sempre secondo la nota, la conferma della non obbligatorietà dei contributi serve a ribadire il "principio di obbligatorietà e di gratuità dell'istruzione inferiore".

I comportamenti poco trasparenti della scuola si traducono quindi in esborsi imposti alle famiglie. Inoltre, se mettiamo in relazione l'obbligatorietà dell'istruzione con il fatto che essa è impartita con la finalità di formare alla cittadinanza critica e responsabile, è evidente la contraddizione tra mezzi e fini.

I "maestri di strada" delle periferie napoletane ci segnalano[109] che il primo pilastro della loro proposta educativa sono appunto le *competenze di cittadinanza*, anche e soprattutto, come legame della scuola alla vita. Solo successivamente si innestano le competenze professionali (del fare) e in ultimo quelle cognitive, che riflettono intorno a quelle professionali, a quelle sociali e sul come si impara.

109 Cfr. Melazzini C., 2011.

Dal presente rapporto di ricerca emergono indicazioni poco generalizzabili, anzi molto peculiari a motivo della ristrettezza del campo di osservazione.

I due progetti descritti nel terzo capitolo forniscono un esempio di didattica laboratoriale e collaborativa che consentono di raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. Emerge però un'ampia variabilità nei risultati conseguiti dagli studenti. Coloro che hanno acquisito, ad un buon livello, le competenze tecniche in ambito informatico sono meno della metà. La maggioranza di loro dichiara invece di aver acquisito discrete abilità socio-relazionali e un metodo di lavoro autonomo e responsabile.

Questi ultimi aspetti possono essere dipesi dalla modalità didattica "apprendere facendo" in quanto è in *situazione*, di lavoro o di studio, che le conoscenze e le abilità si connotano in termini di autonomia e responsabilità. Ed è così che si consolidano, divengono significative nel vissuto della persona e possono essere trasferite in altri contesti.

Queste esperienze didattiche, pratiche e collaborative, hanno un valore "orientativo" per gli studenti anche se questo non è facilmente misurabile in quanto consiste in un auspicato potenziamento della conoscenza di se stessi e dell'ambiente, di consapevolezza delle possibilità di socializzazione e di conflitto, delle possibilità di fallimento o di successo (personale e collettivo). Si tratta di qualcosa che assomiglia da vicino a quell'approccio critico e autocritico che Morin chiama *apprendistato alla vita* e *apprendistato all'incertezza*[110].

A mio avviso nella *creazione di senso* è decisivo l'aspetto della *complessità*[111] del problema affrontato. Nel caso dei nostri progetti realizzati a scuola, è stato utile approcciare il problema con una *visione d'insieme* anche se, nel procedere, si sono presentate ugualmente difficoltà tecniche inattese e ulteriormente sfidanti. C'è un *ecosistema* interno al problema che si è cercato di risolvere e c'è un ecosistema tra le persone del gruppo, con i ruoli che ciascuno ha giocato in ogni momento di confronto e,

110 Morin E., 1999, p.53 e 55.
111 Anche su questo concetto è significativo l'apporto di Morin E., Cfr. *Ivi.*

talvolta, di scontro.

Nel terzo capitolo accennavo all'opportunità di una ritualizzazione conclusiva che consenta al gruppo di riunirsi davanti ad un pubblico (non importa quanto ampio) per presentare il risultato del proprio lavoro. Questo rituale, questa volta interno al gruppo di lavoro, è utile anche in itinere per dare riconoscimento ai progressi fatti e forza ai partecipanti. In sintesi, si deve dar conto dei *punti di transito* oltre che del *punto di arrivo*.

A questo aspetto si lega il *principio dell'esternalizzazione*, che Jerome Bruner[112] sposa in pieno, ma che si rifà ad una intuizione dello psicologo culturale francese Ignace Meyerson. In sintesi, Meyerson pensava che la funzione di ogni attività culturale collettiva fosse "produrre opere" (oeuvres) che, per così dire, abbiano un'esistenza loro propria. Le opere, e i lavori in corso, creano in un gruppo modi di pensare condivisi e negoziabili. L'utilità pedagogica di questa produzione, secondo Bruner, consiste nel fatto che le opere collettive producono solidarietà, creano comunità, ma anche stili di pensiero riconoscibili e scambiabili, cioè *mentalità,* come dicevano gli storici delle "Annales".

Un'altra ragione a favore dell'esternalizzazione è che l'opera ci permette di tradurre il pensiero in un prodotto che possiamo osservare da una certa distanza, su cui possiamo riflettere in seguito[113].

In ogni caso, non si può prescindere dalla valutazione degli obiettivi che i progetti si propongono di raggiungere in termini qualitativi. Nel nostro caso, i due siti internet realizzati dagli studenti sono dei prototipi funzionanti, con un discreto livello di complessità, che ben si prestano a testimoniare, anche a distanza di tempo, quello che gli studenti sono riusciti a produrre. Il fatto di essere pubblicati in rete ha funzionato da incentivo durante la realizzazione del progetto e rappresenta ancora adesso un modo per documentare un'esperienza professionalizzante e documentabile anche ai fini del curriculum personale degli allievi.

Purtroppo la scuola fatica a far emergere e a valorizzare le competenze, so-

112 Bruner J., 1996, p.36.
113 *Ibidem*

prattutto quelle cosiddette trasversali[114]. Ciò è testimoniato dal fatto che le attività connesse all'*area di progetto* prevista dall'indirizzo ministeriale Mercurio non sono state sufficientemente valutate né dal Consiglio di Classe né dalla commissione esaminatrice dell'esame di Stato. Gli studenti che hanno dimostrato un buon livello di conoscenze e abilità nelle singole discipline hanno infatti conseguito risultati di profitto nettamente superiori ad altri studenti che hanno dato prova di saper applicare efficacemente le loro competenze, tecnico-professionali e socio-relazionali, durante le attività pratiche.

Attraverso i progetti suddetti gli allievi hanno individuato bisogni ai quali fornire risposte originali che implicavano la realizzazione di manufatti informatici *innovativi*; ciò dimostra che anche a scuola è possibile stimolare la *creatività* e l'*orientamento al risultato*. Ciò non esclude che l'esperienza laboratoriale vissuta a scuola possa risultare troppo limitata o episodica (nonostante si sia protratta per circa otto mesi), non in grado cioè di modificare in modo stabile gli atteggiamenti di tutti gli studenti, o, almeno, della maggior parte di loro.

I risultati della seconda intervista infatti hanno messo in evidenza una grande variabilità, tra gli allievi, nell'acquisizione delle competenze tecnico-professionali.

Passando alle considerazioni che riguardano gli insegnanti, come spiegato in premessa, le attitudini al lavoro di squadra del gruppo adulto qui descritto sono risultate l'elemento più critico per la realizzazione dei progetti interdisciplinari. Nel caso della classe quinta, oggetto di osservazione, la resistenza di molti insegnanti nelle loro *sovranità disciplinari*[115] è risultata esemplare. Riguardo al progetto denominato Dagosapiens, invece, la collaborazioni tra docenti, di classi diverse, è stato uno dei fattori di successo dell'iniziativa didattica.

Emerge comunque la necessità di adeguare le competenze degli insegnanti, forse non solo di quelli qui descritti, al fine di realizzare, con continuità, lavori inter-

114 Competenze trasversali: diagnosi, relazione, problem solving, decisione, comunicazione, organizzazione del proprio lavoro, gestione del tempo, adattamento a diversi ambienti culturali, gestione dello stress, attitudine al lavoro di gruppo, spirito di iniziativa, flessibilità, visione d'insieme ecc.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/Competenza_trasversale consultato il 29/032013
115 Morin E., 1999, p.104.

disciplinari in grado di stimolare ed accrescere, negli studenti, un'ampia gamma di competenze, da quelle tecnico-disciplinari alle meta-competenze.

*Quale insegnante?*

Ripercorrere le tappe e il vissuto di queste esperienze didattiche mi ha dato la possibilità di riflettere criticamente sul mio operato di insegnante e, più in generale, su alcune emergenze che ho rilevato e che sono potenzialmente distruttive della relazione educativa tra studente e docente.

Come segnalato nel secondo e nel quarto capitolo, l'insegnante necessita di migliorare la propria sensibilità nell'intercettare il disagio giovanile, mentre potrebbe riuscire a incanalare le energie distruttive dell'allievo verso uno sviluppo responsabile ed equilibrato promuovendo obiettivi socio-relazionali e competenze emotivo-affettive.

Tutto questo senza prescindere da una solida base del docente sul piano delle competenze, da un lato, disciplinari e, dall'altro, più tecniche e finalizzate a rendere efficace l'apprendimento degli studenti, come ad esempio *strategie e metodi didattici* da adattare di volta in volta alle specificità del contesto e delle persone[116].

Ritengo che occorra all'insegnante un *training iniziale*, e un aggiornamento periodico, più attento agli aspetti relazionali e all'efficacia dell'apprendimento. Il docente deve chiedersi e chiedere cosa interessa all'allievo, esplorare le sue motivazioni e attitudini, ma deve anche continuamente domandare "cosa sai fare?". Com'è noto, infatti, la frequenza del *feedback*[117] e della *valutazione formativa* risultano elementi decisivi per rendere efficace l'apprendimento.

Riguardo all'efficacia del training per il docente sappiamo che:

> facts can be learned with a few repetitions, skills may need several 100 hrs to develop. The evidence is that teachers start to become skilled with a particular method after about 10 repetitions and their full potential is reached after 6 months - 2 years use.[118]

---

116 Cfr. Calvani A., 2011

117 Informazione di ritorno che un soggetto o sistema riceve in conseguenza di un'azione. Il feedback serve al soggetto o al sistema per compiere opportuni aggiustamenti, in funzione di un obiettivo o di una soglia che non va travalicata. Da Calvani A., 2011, p.133.

118 Helen Timperley et al (2007) *Teacher Professional Learning and Development* citato da http://en.wikipedia.org/wiki/Evidence-based_education

Ciò dovrebbe suggerire forme di tirocinio che prevedano una ripetizione continua e duratura di comportamenti didatticamente funzionali, e adeguati a ciascun specifico contesto.

Riguardo ad una didattica più motivante, che inviti sempre alla critica e ad una *visione sistemica* e *complessa*[119] dei fenomeni, osservo che, come insegnanti, potremmo osare di più. Ammiro molto coloro che riescono a proporre argomenti, solitamente ostici alla maggior parte degli studenti, in maniera accattivante. Ancora oggi, come quando ero studente, chi insegna la tecnica bancaria sa che per gli studenti non è esattamente una disciplina appassionante, ma c'è chi l'ha proposta secondo modalità ironiche e originali. Si pensi a Giuseppe Cloza, autore di alcuni testi, anche molto tecnici, che riescono descrivere e a criticare con graffiante ironia i sistemi bancari e finanziari. La collega di economia aziendale, di cui qui ho parlato a più riprese, in classe ha utilizzato con successo il libro *Banca Bassotti*[120]. Questo è un esempio di come rendere un argomento tecnico, di un settore piuttosto specifico, occasione di riflessione critica che sposta l'attenzione dal particolare al generale; ad esempio raccontando i sotterfugi truffaldini utilizzati dalle banche nei confronti dei correntisti per riflettere poi sull'*etica del sistema creditizio* e sull'impiego del risparmio raccolto.

Salvo il caso suddetto, ho però sempre lavorato con insegnanti di economia aziendale più attenti al corretto calcolo degli interessi o dei *giorni di valuta* che ad una riflessione critica sulla condizione di sudditanza e di abuso subita di frequente da chi si rivolge alle banche.

Dunque al futuro insegnante occorre, a mio avviso, formazione, molta pratica e poi ancora formazione. La creatività, lo spirito critico e la voglia di sperimentare aiutano, ma un affiancamento prolungato ad un insegnante esperto risulta indispensabile.

La realtà che osservo è ben diversa da quanto auspicato. Il mio stesso inseri-

119 Cfr. Morin E., 1999.
120 Cfr. Cloza G., 1999.

mento nella scuola, come insegnante, non ha ricevuto nessun tipo di accompagnamento né di guida.

La formazione che ho avuto modo di osservare presso una collega *tutor* è piuttosto indicativa. Le informazioni fornite alla tirocinante riguardano come spiegare (la lezione), come preparare le prove di verifica e la loro valutazione. Riguardo a come gestire la relazione con gli studenti, questa emerge implicitamente dal clima che l'insegnante crea nella classe e che, nel caso specifico, è sostanzialmente direttivo e disattento alle motivazioni e alle istanze personali degli studenti. La lezione in laboratorio informatico poi consiste in un elenco di "passi" che gli alunni devono seguire pedissequamente e che porta alla realizzazione di un modello di foglio elettronico, certamente conforme a quello suggerito. Non è richiesta allo studente nessuna prestazione cognitiva autonoma.

Non credo neppure nella bontà del tirocinio che la mia collega sta svolgendo durante il recentissimo, e non concluso, *tirocinio formativo attivo*[121]. Questa formazione non può proprio dirsi efficace visti gli esiti disastrosi che gli atteggiamenti di questa insegnante producono a livello di relazione con gli studenti, ma anche sul piano dei risultati di apprendimento.

Credo di aver ampiamente descritto gli aspetti negativi dell'approccio direttivo e soprattutto dell'approccio autoritario che, se adottati dal docente, producono con alte probabilità la distruzione della fiducia e della motivazione. Negli ultimi giorni dell'anno scolastico, la collega di cui scrivo sta letteralmente fuggendo dagli alunni, utilizzando permessi di studio e artifici di vario genere per assentarsi. In sostanza, partecipa alle sole lezioni che noi svolgiamo in compresenza, perché per lei non è più sopportabile il clima che lei stessa ha contribuito a creare.

Certamente un solo caso non può far testo per valutare l'efficacia del training che viene proposto ai nuovi insegnanti, ma si pensi che anche soltanto uno di loro lavorerà a contatto dei ragazzi per oltre un trentennio. La possibilità di provocar danni a degli adolescenti chi la valuta? Chi se ne assume la responsabilità? Al termine del ti-

121 Il tirocinio formativo attivo (TFA) è la più recente modalità attraverso la quale gli aspiranti insegnanti possono accedere all'abilitazione all'insegnamento in Italia. È stato previsto dal MIUR che per partecipare al concorso per accedere al TFA era necessario superare dei test preselettivi, le cui procedure si sono concluse a luglio 2012.
Da http://it.wikipedia.org/wiki/Tirocinio_formativo_attivo

rocinio verrà sospesa dal servizio se non otterrà l'abilitazione? Comunque, nel caso specifico, sono già due anni che questa insegnante lavora nella scuola. Racconta di aver svolto un dottorato di ricerca. Ciò significa, come anticipato nell'introduzione, che la vita di questa persona è rimasta sospesa nelle maglie delle istituzioni formative per oltre venticinque anni. E gli esiti sono quelli qui descritti.

Probabilmente ci sono delle concause: la situazione personale, ma evidentemente anche la scuola e l'università, hanno contribuito a formare una persona *alienata* alla vita e alle *belle* relazioni. Se quanto detto nel quarto capitolo riguardo alla trasmissibilità degli atteggiamenti autoritari risulta largamente condiviso, può significare che questa insegnante è il prodotto di una scuola, e di insegnanti, che l'hanno, da un lato, vessata sul piano personale e, dall'altro, convinta che una didattica frontale, trasmissiva e imposta col pugno di ferro sia l'unica efficace. Pare difficile dissuaderla da questo convincimento.

Lavorando in compresenza con lei, decido di comunicare, attraverso il mio comportamento, tutta la mia distanza dal suo stile di insegnamento. Ho poi esplicitato, a più riprese, la mia contrarietà rispetto a certi atteggiamenti verbalmente violenti. Credo di incoraggiarla ad una maggiore umanità. Dopo nove mesi di collaborazione non osservo cambiamenti importanti. Non è la prima volta che lavoro insieme a persone così tenacemente contrapposte agli studenti. Questa vicenda mi conferma nel convincimento che un modello relazionale introiettato per lungo tempo lascia segni permanenti. Nel mio contesto lavorativo queste situazioni non sono episodiche. La polarizzazione verso l'autorità non si inverte, né si modifica in direzione di un'idea di socialità e di reciprocità.

L'efficacia dell'azione didattica del docente non è il solo aspetto critico di quanto ho sopra descritto. La scuola è obbligatoria per dieci anni, ma, sostanzialmente, fino al compimento del diciottesimo anno di età i ragazzi sono costretti all'istruzione o alla formazione professionale.

La scuola impone l'acquisto dei libri di testo, mentre, a mio avviso, ciascuno dovrebbe avere il diritto di attingere alle fonti di informazione che preferisce. La di-

sponibilità non manca, soprattutto in quegli ambiti dove i saperi sono particolarmente formalizzati, come nel caso dell'informatica di base, che com'è noto, rinvia ai contenuti definiti a livello europeo per mezzo della *patente del computer* (ECDL). Dunque gli esborsi delle famiglie per l'acquisto dei libri sono in evidente contraddizione con la gratuità dell'istruzione obbligatoria.

La scuola impone la scelta degli insegnanti, le raccomandazioni dei genitori di veder assegnare ai propri figli gli insegnanti reputati più bravi sono vane. La libertà di scegliere il proprio mentore non è quindi consentita.

La scuola impone un curricolo prestabilito, con buona pace della *libertà di apprendere* auspicata da Carl Rogers. La gerarchia dei saperi segue l'idea di abilità accademiche e pone più in alto, per importanza, le scienze matematiche e le lingue, poi le discipline umanistiche e in fondo l'arte, ma non vi è ragione di pensare che ciò abbia una logica, se non quella di creare una forza lavoro adatta ai bisogni dell'*economia dei consumi*[122]. Secondo Ken Robinson questo è un tratto comune a tutti i sistemi educativi nel mondo[123]. Howard Gardner ha dimostrato empiricamente che disponiamo di almeno sette tipologie di intelligenza, ma soltanto un paio di queste sono oggetto di attenzione e di sviluppo nel nostro sistema educativo; sostanzialmente l'intelligenza logico-matematica e quella linguistica.

La scuola estromette[124]. In media il 18% dei ragazzi abbandona la scuola, sono quelli più deboli, più poveri economicamente e/o culturalmente[125]. Nel 2011, in Italia più di due milioni di giovani (il 22,7 per cento della popolazione tra i 15 ed i 29 anni)

---

122 Cfr. Illich I., 1972.
123 Ken Robinson al TED http://www.youtube.com/watch?v=K3uXSYQWAwA consultato il 02/03/2013.
124 Secondo *Save the Children*: non ci sono asili sufficienti, sempre più scuole sono fatiscenti, si sta riducendo il tempo pieno, e gli insegnati devono spesso affrontare da soli il disagio sociale, il bullismo, la violenza e l'abbandono scolastico. […] In Italia è in atto un furto, continuo e silenzioso. Le prospettive di intere generazioni di bambini e giovani sono state saccheggiate dalla crisi e da anni di assenza di politiche e interventi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza.
Da http://www.allarmeinfanzia.it/manifesto/ consultato il 02/05/2013.
125 Nel 2011 la quota di giovani che ha interrotto precocemente gli studi è pari al 18,2 per cento.
Fonte Istat: http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1[id_pagina]=427&cHash=87da9b351120ab7350df2a7e546cb608

risulta fuori dal circuito formativo e lavorativo[126]

La scuola impone l'insegnamento religioso fin dalla scuola d'infanzia. Com'è noto, l'insegnamento della religione cattolica, produce disparità di trattamento degli studenti in quanto non sono, di fatto, garantite le attività alternative al suo insegnamento.

Come emerge anche dalla seconda intervista, gli studenti diplomati hanno difficoltà a trovare un lavoro e quando lo trovano questo, spesso, non è attinente agli studi condotti[127]. Inoltre l'inquadramento contrattuale è perlopiù precario e rischia di protrarsi indefinitamente in una dimensione di apprendistato[128].

D'altro canto, i datori di lavoro lamentano di non riuscire a trovare le competenze che occorrono a ricoprire i ruoli offerti ai nostri diplomati[129].

A questo proposito Illich mette in evidenza la *sconnessione* tra scuola e vita, segnalando che le pratiche di apprendistato tradizionali sono più funzionali all'apprendimento di quanto lo sia la scuola:

> Quasi tutti gli insegnanti di arti e mestieri sono meno capaci, meno inventivi e meno comunicativi di un buon artigiano o di un buon tecnico. E quasi tutti quelli che insegnano una lingua straniera alle medie non la parlano con la stessa precisione cui potrebbero arrivare i loro allievi dopo sei mesi di adeguato addestramento pratico.[130]

L'insegnamento di "*Cittadinanza e Costituzione*" è stato ridotto a slogan il cui senso è contraddetto dalla mancata applicazione dei principi sanciti dalla stessa Costi-

126 Fonte Istat: http://noi-italia.istat.it/index.php?
id=7&user_100ind_pi1[id_pagina]=430&cHash=d9ac1622a1eabc4f1b6b77888bf7e3d8
127 ITALIA 2020 piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro (23 settembre 2009) Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali e MIUR.
128 http://www.istat.it/it/files/2013/05/Rapporto_annuale_2013.pdf
129 Cfr. ITALIA 2020.
130 Illich I.,1972, p.32.

tuzione. Si pensi "ai doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale"; come si conciliano con la disparità di accesso all'istruzione di cui la dispersione scolastica è l'indicatore più evidente? L'articolo tre promuove il *pieno sviluppo della persona umana*, ma com'è possibile questo sviluppo se poi il diritto al lavoro, sancito dall'articolo quattro, è violato di fatto?

Riguardo al ripudio della guerra, ancora pochi sembrano rilevare la contraddizione che mentre si dovrebbe insegnare agli studenti l'articolo undici della costituzione siamo invece in guerra, in modo pressoché permanente, anche se in terra straniera. Ad esempio, dal 2001 l'Italia ha speso oltre quattro miliardi di euro per l'intervento in Afghanistan[131] mentre sono decine di migliaia le morti di civili causate direttamente o indirettamente dalla guerra[132]. In Italia i governi che si sono succeduti continuano a chiamarla "missione di pace".

A scuola non sembrano diffuse neppure le *pratiche di inclusione*, per dare risposta al disagio latente, che ho in più parti qui descritto, e che riguarda tutti gli studenti, italiani e non. A mio avviso, anche l'insegnamento della storia e della geografia sono lungi dal connotarsi in chiave *interculturale*.

«Torna al tuo paese!» Dice un'insegnante della nostra scuola ad uno studente di origine marocchina.

«È inutile che mi urli, il dottore mi ha detto che ad urlarmi non capisco mica di più!» Dice Alberto alla mia collega. Ma non è troppo difficile comprendere che Alberto ha delle "difficoltà", anche se non sono certificate dai servizi sanitari. Di ragazzi come Andrea ce ne sono altri e sono tutti candidati all'esclusione dalla scuola.

Cosa dire, poi, dei corpi segregati nelle aule e immobilizzati nei banchi. L'insegnante predilige allievi docili di corpo e svegli di testa, talvolta neanche quella. È conciliabile una testa brillante in un corpo "sedato"? Si presuppone che tutti abbiano stessi ritmi di attenzione e di apprendimento.

131 Fonte Emergency: http://www.emergency.it/rivista/66.html
132 Cfr. http://www.emergency.it

Potrei continuare l'elenco delle contraddizioni e delle ingiustizie, tutte misurate col mio metro e con i limiti della mia circoscritta, ma duratura, esperienza sul campo.

Secondo Illich:

> La pretesa che su questo sistema scolastico [obbligatorio] si possa fondare una società liberale è assurda. Dai rapporti insegnante-allievo sono infatti escluse tutte le salvaguardie della libertà individuale. Quando il professore riassume nella propria persona le funzioni di giudice, ideologo e medico, il tratto fondamentale della società viene ad essere deformato proprio da quel processo che dovrebbe preparare alla vita[133].

La domanda che emerge da tutto quanto sopra è appunto: può questo tipo di istruzione educare alla libertà?

Come evidenzia Illich, questa è principio fondante della nostra cultura occidentale e quindi è sintesi e fondamento dell'educazione in generale, tanto da essere definita *assoluto pedagogico*[134]. Come si promuovono le pratiche di democrazia in un contesto che fa segregazione dei corpi? Come si promuove l'inclusione e il rispetto reciproco? John Dewey auspicava la rinascita della personalità dell'allievo all'interno di *comunità locali*, *immediate*, *democratiche*, *comunità di vicini* dove il *pluralismo culturale* fosse contrassegnato dalla *diversità* e insieme dalla *interrelazione* dei partecipanti[135].

Nel contesto da me descritto, osservo che le pratiche comunitarie collaborative sono istituzionalmente previste ma, come detto, di difficoltosa attuazione; è immaginabile una ancor più scarsa diffusione dove queste non sono contemplate espressamente dagli ordinamenti didattici.

Volendo generalizzare, sembra mancare, alla scuola, una tensione verso la di-

133 Illich I.,1972, p.54.
134 Laporta R. in Cambi F., 2008, p.177.
135 Borghi L. in Cambi F., 2008, p.175.

mensione comunitaria e verso le pratiche democratiche, come sembra mancare la libertà di autodeterminazione dell'allievo, nei contenuti e nei tempi dell'apprendere.

Il fallimento delle politiche educative è all'attenzione di molti paesi occidentali. *Europa 2020*[136], nel definire i nuovi obiettivi, testimonia il fallimento di quelli fissati dall'Unione nel 2000. Non soltanto l'Europa non è diventata "*l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo*" (Lisbona 2000), ma è tramontato anche l'assunto della crescita economica senza fine, del lavoro e del benessere assicurato per tutti, o quasi tutti. Le diseguaglianze e la povertà sono aumentate a dismisura ("80 milioni di persone a rischio di povertà in Europa, tra cui 20 milioni di bambini e l'8% della forza lavoro") tanto che la lotta alla povertà e all'emarginazione è uno degli obiettivi principali per l'Europa del 2020 ("almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno"[137]).

In Italia si è ancora lontani dagli obiettivi europei: nel 2011 la quota di giovani che ha interrotto precocemente gli studi è pari al 18,2 per cento[138].

Circa uno studente su cinque non giunge al diploma della scuola secondaria superiore[139]. Inoltre i diplomi sembrano non essere funzionali all'occupabilità lavorativa, come già evidenziato.

Da tutto quanto sopra c'è di che riflettere sull'utilità della riproduzione dell'istruzione, e della cultura, per mezzo dei sistemi educativi istituzionali.

136 *I 5 obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020*, da http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_it.htm
137 *Ibidem*
138 Fonte ISTAT: http://noi-italia.istat.it/
139 *Ibidem*

*Riformare o abolire l'istruzione?*

Illich, scrittore, storico, pedagogista e filosofo austriaco ha dato un contributo notevole alla discussione sui sistemi di istruzione, soprattutto avversandone la caratteristica di obbligatorietà. La sua biografia, del tutto peculiare, testimonia come le sue posizioni critiche siano fondate su una serie di confronti con importanti pedagogisti e con realtà educative presso le quali egli stesso era impegnato come formatore degli insegnanti[140].

Egli sostiene che l'istruzione obbligatoria è un mezzo per generare disuguaglianze sociali e per creare abitudini al *consumo*[141]. Compreso il consumo di istruzione in quanto:

> La scuola è un'istituzione basata sull'assioma che l'apprendimento è il prodotto dell'insegnamento. E la sapienza istituzionale continua ad accettare questo assioma, nonostante le prove schiaccianti che lo contraddicono.
> Quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori dalla scuola. È fuori dalla scuola che ognuno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, ad amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante.[142] [...]
> Questo trasferimento di responsabilità dall'individuo all'istituzione, specie quando lo si è accettato come un obbligo, è una garanzia di regresso sociale.[143][...]
> I bambini di tutto il mondo sanno che è stata offerta loro una possibilità, sia pure ineguale, di vincere una lotteria obbligatoria e la presunta eguaglianza dello standard internazionale aggiunge oggi alla loro povertà di partenza un'autodiscriminazione che chi non va a scuola accetta come un dato di fatto. Possono ora razionalizzare la loro frustrazione fuori della scuola riconoscendo la propria esclusione dalla grazia scolastica.[144]

140 Nel 1961 egli fondò il Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) a Cuernavaca in Messico, un centro di ricerca che realizzava corsi per i missionari del Nord America.
141 Cfr. Illich I., 1972.
142 Illich I., 1972, p.51.
143 *Ivi*, p.65.
144 *Ivi*, p.72.

Dunque gli esclusi dalla scuola «imparano a sentirsi in colpa» e vengono marcati a vita, ma anche gli studenti che ottengono certificazioni e diplomi hanno interiorizzato la loro dipendenza dalle istituzioni. Secondo Illich questo depotenzia la creatività, l'indipendenza e crea alienazione alla vita e *assoggettamento all'autorità*.[145]

La scuola secondo Illich ricade nell'ambito delle istituzioni *manipolatrici* e *non conviviali*, ovvero è una forma di manipolazione del mercato che ha come scopo la formazione di individui adatti ed utili alla produzione industriale.

> […] il passaggio dalla produttività alla convivialità è il passaggio dalla ripetizione della carenza alla spontaneità del dono. [...] Il rapporto industriale è riflesso condizionato, risposta stereotipa dell'individuo ai messaggi emessi da un altro utente, che egli non conoscerà mai, o da un ambiente artificiale, che mai comprenderà; il rapporto conviviale, sempre nuovo, è opera di persone che partecipano alla creazione della vita sociale[146].

Per convivialità egli intende il contrario della produttività industriale cioè la vita attiva, l'accesso a beni comuni e a servizi di pubblica utilità che non richiedono, per essere utilizzati, l'intervento coercitivo delle istituzioni. Ad esempio l'acqua potabile e i parchi pubblici.

Esempi di istituzioni manipolatrici sono l'esercito, le prigioni, gli ospizi, gli orfanotrofi, i manicomi e la scuola.

Secondo Illich, la scuola inganna i suoi *clienti* inducendo a pensare che «l'apprendimento sia il risultato di un insegnamento programmatico». «Facendo abdicare gli uomini alla responsabilità del proprio sviluppo, ne conduce molti ad una sorta di suicidio spirituale.»[147]

Di questo *suicidio* trovo riscontro nell'atteggiamento degli studenti che duran-

145 *Ivi*, p.75.
146 Cfr. *Ivi*.
147 *Ivi*, p.95.

te il percorso di studio secondario mi sembrano via via sempre meno irrequieti, fisicamente ed emotivamente, ma progressivamente sempre più passivi, disinteressati e rinunciatari, anche quando subiscono vere e proprie ingiustizie.

Nel film "Le ali della libertà"[148] il protagonista usa il termine "istituzionalizzato" riguardo al prigioniero che si adatta al carcere fino a farne il punto di riferimento esistenziale dopo un lungo periodo di adattamento. Questo spiega il comportamento del bibliotecario, da diversi decenni carcerato, che dopo aver scontato la pena riacquista la libertà, ma questa è così poco desiderabile e il suo smarrimento è così profondo che egli decide di togliersi la vita. Il ragazzo "scolarizzato" subisce un trattamento del tutto simile a quello del carcerato anche se con evidenti differenze.[149]

Per un passaggio dalle istituzioni manipolatrici a quelle conviviali quello che secondo Illich occorre consiste in una nuova «cornice istituzionale che educhi costantemente all'azione, alla partecipazione e all'autonomia»[150]. Richiamandosi a John Dewey egli sottolinea che dovremmo fare di «ogni nostra scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettano la vita della più vasta società, e *permearla* dello *spirito* dell'arte, della storia e della scienza»[151].

In sostanza viene stigmatizzata la «qualità garantita dall'istruzione professionistica» a favore di un incontro *personale autonomo*, dall'*esito imprevedibile* dove «le strutture relazionali di cui abbiamo bisogno sono quelle che permettano a ognuno di definire se stesso apprendendo e contribuendo all'apprendimento degli altri.»[152]

Illich cerca di dimostrare che è possibile fornire al discente nuovi *agganci* con il mondo anziché continuare a somministrare tutti i programmi didattici attraverso l'*imbuto dell'insegnante.*

---

148 Film di Frank Darabont, USA, 1994.
149 Fiesoli G., 2007 p.20.
150 Illich I., 1972, p.99.
151 *Ivi*, p.103.
152 *Ivi*, p.109.

> Un buon sistema didattico dovrebbe porsi tre obiettivi: assicurare a tutti quelli che hanno voglia di imparare la possibilità d'accedere alle risorse disponibili, in qualsiasi momento della loro vita; permettere, a tutti quelli che vogliono comunicare ad altri le proprie conoscenze, di incontrare chi ha voglia di imparare da loro; offrire infine a tutti quelli che vogliono sottoporre a pubblica discussione un determinato problema la possibilità di render noto il loro proposito.[...] I discenti non dovrebbero essere costretti ad assoggettarsi a un programma obbligatorio, o discriminati in base al possesso di un certificato o di un diploma.[153]

*Cose*, *modelli*, *coetanei* e *anziani* sono le quattro risorse che secondo l'autore costituiscono "canali", o *centri di scambio*, sufficienti all'apprendimento dello studente. I *servizi per la consultazione di oggetti didattici* facilitano l'accesso alle *cose*. Le *centrali delle capacità* permettono a ciascuno di esporre le proprie capacità. L'a*ssortimento degli eguali* è la rete che permette di inoltrare le richieste nella speranza di trovare un compagno di ricerca. I *servizi per la consultazione di educatori in genere* sono elenchi di professionisti che mettono a disposizione la loro guida.

La proposta di Illich in merito alla disponibilità delle risorse e dei canali dai quali attingere le conoscenze si è in parte avverata per mezzo del web. Quello che è ancora irrealizzato è l'abbandono dell'obbligatorietà dei sistemi educativi per giungere ad una libera collaborazione tra individui finalizzata all'apprendimento e all'amicizia. La realizzazione di questo obiettivo è la rigenerazione stessa dei *rapporti comunitari*.

Un esempio concreto di questa possibilità ci è fornito da *Unitierra*. A Oaxaca, la capitale dello Stato più meridionale del Messico, Gustavo Esteva e Sergio Beltrán hanno fondato l'Università della Terra dove non ci sono insegnanti né esami, non ci sono programmi da rispettare né libri definiti da leggere. I ragazzi non rivendicano il diritto di studio ma esercitano la libertà di studiare. A Unitierra la conoscenza e la vita di ogni giorno non sono due mondi separati e il sapere ha più valore se non viene cer-

153 *Ivi*, p.114.

tificato ma è una libera relazione con il mondo e con gli altri[154].

La riflessione sul rapporto tra educazione e convivialità, nel senso utilizzato da Illich, richiede una progettualità di sistema che non so dare, aldilà delle pratiche comunitarie che ho promosso a scuola e che ho qui descritto.

Secondo Illich ed Esteva *pianificare* è un nuovo *peccato* che nasconde l'arroganza di conoscere il futuro, magari con la pretesa di sapere di che cosa avranno bisogno i nostri giovani tra dieci o venti anni. Nel mio caso, sperimentare, riflettere e criticare può essere un viatico alternativo alla pianificazione.

154 Cfr. Esteva G., 2013

*Appendice A*

Carta dei Valori di Istituto

Vogliamo una scuola come luogo di accrescimento culturale e personale e come fonte di opportunità, che si fondi su:

1. RISPETTO
Rispettarsi vuol dire essere consapevoli dei diritti degli altri, il miglior modo per ricevere rispetto è essere i primi a darlo. Il rispetto è essenziale per riuscire a convivere serenamente con gli altri, quando le persone riescono ad instaurare un rapporto basato sul rispetto, di conseguenza, vivono in un mondo migliore.
Il rispetto non può essere imposto, ma può essere coltivato attraverso il dialogo e l'interazione che aiutano a conoscersi. La conoscenza facilita il rapporto di rispetto.

2. UGUAGLIANZA e INTEGRAZIONE
L'uguaglianza è la considerazione di tutti gli individui allo stesso livello, senza pregiudizi né timori nei confronti di nessuno, indipendentemente da etnie, limiti fisici o caratteriali.
Essere diversi è un bene ed una ricchezza perché ognuno con le proprie diversità può insegnare qualcosa di unico agli altri. L'integrazione è vivere in armonia con le altre persone, guardando oltre le loro diversità, facendo sentire chiunque in qualsiasi momento come se fosse con la sua famiglia, anche ripudiando il concetto di xenofobia.
Possiamo attivare i valori di uguaglianza e diversità vivendo la situazione della persona derisa o diversa insieme a lei o impersonificandoci in essa, evitando di giudicare gli altri per come appaiono. Possiamo creare delle attività come delle assemblee a tema dove coinvolgiamo sia insegnanti che alunni, magari più brevi, o progetti, manifestazioni, referendum, ecc..

3. SOLIDARIETA'
La solidarietà è aiuto reciproco, che parte dall'umiltà, dall'accettazione dell'altra persona, vedendo le differenze come un'occasione di crescita. È importante soprattutto per quanto riguarda l'integrazione rendere l'ambiente scolastico più sereno in modo da lavorare in modo migliore.
La solidarietà è un valore che deve venire dalla persona stessa, non può essere semplicemente trasmesso dall'ambiente scolastico. Questa virtù può essere ispirata dalla scuola grazie a lavori extrascolastici come gite, attività sportive e qualsiasi altro lavoro che richieda la collaborazione di più studenti riuniti in gruppi.

4. AMICIZIA
L'amicizia è un sentimento che s'instaura fra due o più persone; si basa sulla fiducia, sulla complicità, sul"saper ascoltare" e sulla sincerità. Nell'amicizia il dialogo è utile per maggior conoscenza, scambio di idee e di culture. È importante perché spesso porta felicità, senso di protezione e sicurezza non solo in noi stessi ma anche negli altri; anche se certe volte ci facciamo un po' troppo influenzare, possiamo comunque maturare caratterialmente.

L'amicizia può essere attuata per esempio tramite l'integrazione da parte degli studenti di una certa comunità, attraverso le attività extrascolastiche oppure con assemblee e incontri ricreativi nei quali gli studenti possano trovare interessi comuni e cercare di valorizzarli con il dialogo e il confronto d'idee.

5. RESPONSABILITÀ e SICUREZZA

Ogni ragazzo/a grande o piccolo/a che sia, deve essere responsabile dell'ambiente che lo circonda, oltre che nello studio. Una scuola con persone responsabili è una scuola migliore.

Una scuola che offre sicurezza agli alunni e a tutto il suo personale è anche una scuola più partecipata. È importante essere sicuri nel luogo in cui passiamo la maggior parte della nostra giornata. Con sicurezza non intendiamo solo quella relativa ai beni materiali ma anche la tutela del "libero pensiero". Insieme queste virtù possono contribuire a creare un ambiente civile e migliore per la nostra vita. È necessario rispettare le regole stabilite con maggiore serietà e civiltà, in maniera da creare un clima migliore e più aperto. Ognuno di noi, nel suo piccolo, dovrebbe essere responsabile nelle proprie azioni, garantendo così anche una maggiore sicurezza per la scuola.

6. TRASPARENZA e DIALOGO

Il dialogo è un modo per conoscersi e confrontarsi con gli altri su idee e opinioni differenti, per capire eventuali problemi esternandoli e di conseguenza vivere meglio nell'ambiente quotidiano. La trasparenza deve essere associata alla coerenza per permettere di migliorare i rapporti con gli altri mettendo in atto quello che viene detto o le decisioni prese. Per attuare i valori della trasparenza e del dialogo, bisogna rendere le assemblee studentesche più coinvolgenti e interessanti, così da aumentare la partecipazione attiva delle ragazze e dei ragazzi. Un'altra idea potrebbe essere quella di dedicare un'ora al mese dell'attività scolastica a dibattiti in classe su temi di attualità, che ci riguardano in prima persona. È un'opportunità che dobbiamo cogliere come persone responsabili, capaci di valorizzare il proprio tempo nel tentativo di conseguire obiettivi comuni di crescita e miglioramento.

7. SENSO di APPARTENENZA alla COMUNITA'

Senso di appartenenza alla scuola significa non essere semplicemente "iscritti" ma sentirsi parte di una dimensione collettiva. È importante perché consente alle persone di non sentirsi sole, quindi di riconoscersi all'interno di un gruppo. Permette di non sentirsi né inferiori né diversi e di non considerare sbagliate le diversità.

Per far crescere il senso di appartenenza alla comunità scolastica è importante organizzare attività di incontro in modo da confrontare le proprie idee e sviluppare il riconoscimento reciproco, nonché creare occasioni di crescita culturale e personale attraverso viaggi, scambi culturali, eventi sportivi.

8. COINVOLGIMENTO e PARTECIPAZIONE

La partecipazione è un coinvolgimento attivo nelle varie attività proposte dalla scuola, dalle lezioni ai progetti, alle assemblee gestite dagli studenti. Essa è

fondamentale per creare un legame con la propria scuola, per coinvolgere nelle attività comuni anche le persone più emarginate o meno motivate e creare così possibilità di dialogo e confronto attivo.
La partecipazione è attuabile anche attraverso diversi metodi di insegnamento rispetto alla classica lezione frontale, quali: attività alternative e laboratori, assemblee che trattino argomenti di interesse comune (così da favorire la libera espressione), oltre alle attività extracurricolari già citate al punto 7, come sport, scambi, viaggi d'istruzione e laboratori su tematiche attuali.

9. CORAGGIO e CAPACITA' di INIZIATIVA
Il coraggio e la capacità di iniziativa sono valori utili quando si tratta di esprimere le proprie idee ed i propri pensieri, senza preoccupazioni per il giudizio di chi ti ascolta. Queste due qualità sono essenziali sia in ambito scolastico, durante le lezioni, le verifiche, le assemblee di istituto e gli attivi di classe, che fuori dalla scuola nella vita quotidiana. Per coraggio si intende anche essere e rimanere sempre se stessi e non seguire la massa.

10. SERENITÀ e BENESSERE
Per stare bene a scuola è importante rispettare le persone e l'ambiente scolastico. Conseguenza del benessere è la capacità di vivere la scuola con tranquillità, sentendosi sicure e sicuri in tutte le varie attività, così da impegnarsi serenamente nello studio ed ottenere migliori risultati.
Questo valore si può attuare attraverso l'autodeterminazione di ogni studente, maggior partecipazione in classe (ognuno dicendo la sua!), apertura dei professori nei confronti degli alunni, attività di rilassamento (yoga, pilates ecc.).

progetto finanziato dalla
AUTORITÀ PER LA PARTECIPAZIONE DELLA TOSCANA

*Appendice B*

## Funzionalità implementate e autori delle pagine

| Nome funzione | Nome programma | Scopo | Autore |
|---|---|---|---|
| Privacy | privacy.php | Informativa relativa al trattamento dei dati personali degli utenti | GU,CO,BI |
| Condizioni d'uso | condizioni.php | Norme che regolano l'utilizzo del sito da parte degli utenti | GU,CO,BI |
| Ricerca imprese | imprese_ricerca.php<br><br>pagina risultati:<br>imprese_ricerca2.php | Ricerca delle imprese registrate nel sito, con filtro su nome impresa e fornendo dati parziali | GU,CO,BI |
| Cancellazione imprese | imprese_cancellazione.php | Cancellazione dati anagrafici imprese | GU,CO,BI |
| Contatti | contatti.php<br><br>pagina di invio messaggio tramite e-mail:<br>contatti2.php | Invio messaggi di posta elettronica agli amministratori del sito | CO |
| Blocca / sblocca studenti / imprese | blocca.php<br>pagina di scelta (impresa/studente):<br>blocca2.php<br>pagina registrazione modifica:<br>blocca3.php | Funzionalità di back-office per blocco/sblocco studenti / imprese | BU,LU |
| Registrazione studenti | diplomati_input.php<br><br>pagina di registrazione record:<br>diplomati_registra.php | Inserimento e registrazione dati anagrafici studenti | PA,CA,PU,AL |
| Conferma registrazione studente (tramite e-mail) | mailcoferma.php | Conferma registrazione studente (impostazione a zero del campo "blocco") | PA,CA,PU,AL |

| Modifica studenti | diplomati_modifica.php<br>pagina di registrazione record modificato:<br>diplomati_mod_registra.php | Modifica dati anagrafici studenti | PA,CA,PU,AL |
|---|---|---|---|
| Chi siamo | chi_siamo.php | Cenni sull'autore del sito e sui suoi scopi | GE,PL,GR,LO |
| Guida all'uso | guida_uso.php | Informazioni relative all'uso del sito | GE,PL,GR,LO |
| Ricerca studenti | diplomati_ricerca.php<br><br>pagina di visualizzazione risultati:<br>diplomati_ricerca2.php | Funzionalità di ricerca di studenti e/o diplomati (con filtri multipli e caratteri jolly) | GE,PL,GR,LO |
| Login<br>e logout | login.php logout.php<br>controllologin.php<br>form_loggato.php<br>form_loggato_admin.php<br>form_loggato_impresa.php | Funzionalità di accesso al sito con autenticazione (per studenti, imprese e utenti amministratori) | OM,Y |
| Layout delle pagine | menu.php<br>piede.php | Impostazione grafica del sito, impiego dei fogli di stile; | OM,Y |
| Funzioni nascoste | session.php<br>connessione.php | Gestione delle variabili di sessione e della connessione al web server;<br>definizione delle pagine di "include" | OM,Y |
| Introduzione | index.php | Pagina di introduzione | OM,Y |
| Registrazione imprese | imprese_input.php<br><br>pagina di registrazione record:<br>imprese_registra.php | Inserimento e registrazione dati anagrafici imprese | OR,Z,H |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Conferma registrazione impresa (tramite e-mail) | imprese_conferma.php | Conferma registrazione impresa (impostazione a zero del campo "blocco") | OR,Z,H |
| Modifica imprese | imprese_modifica_input.php<br><br>pagina di registrazione record modificato: imprese_modifica_output.php | Modifica dati anagrafici delle imprese registrate | OR,Z |
| Usabilità e accessibilità | | Descrizione dei principi di usabilità e accessibilità | AR,RU,T |
| Licenza d'uso | | Motivazione della scelta della licenza d'uso per il sito realizzato (indicato nella relazione sull'area di progetto) | AR,RU,T |
| Relazione sull'area di progetto | | Relazione sull'area di progetto (con la revisione dei docenti) | AR,RU,T |

- AA.VV. [1967], *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Bagni G. e Conserva R. [2005], *Insegnare a chi non vuole imparare*, Ega, Torino, 2005.
- Bateson G. [1972], *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.
- Bruner J. [1996], *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli 1997.
- Calvani A. [2011], *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare,* Carocci, Roma, 2011
- Cambi F. [2008], *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2008
- Cambi F. [2002], *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2009
- Capperucci D. [2008], *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Franco Angeli, 2008
- Cloza G. [1999], *Banca Bassotti*, Nuovi equilibri, 2000
- Di Vito A. a cura di [2008], *Dono ed economie informali*, Cisu, Roma, 2008.
- Domenici G. [2001], *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 2008.
- Esteva G. [2009], *Senza insegnanti*, Servizi editoriali, Trieste, 2013.
- Fiesoli G. [2007], *Scuola: tra evitamento e benessere*, tesi di laurea triennale, Università degli Studi di Firenze, corso di laurea in Formatore multimediale, Anno Accademico 2005-2006.
- Foucault M. [1975], *Sorvegliare e punire*, Einaudi, 2005.
- Francescato D. e Putton A. [1995], *Stare meglio insieme*, Mondadori, 1995.
- Freire P. [1970], *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.
- Gobbo F., Gomes A. M. [2003], *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma, 2003
- Gordon T. [1974], *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze, 1991.

- Illich I. [1970], *Descolarizzare la società*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1972
- Melazzini C. [2011], *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo, 2011.
- Milani L. [1970], *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, 1970.
- Montessori M. [1950], *Educazione alla libertà*, Universale Laterza, Roma-Bari 1986.
- Morin E. [1999], *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Neill A.S. [1969], *Summerhill*, Forum Editoriale, Milano, 1969.
- Pennac D. [2007], *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Popper K.R. [1962], *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- Rogers C.R. [1970], *I gruppi d'incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.
- Rogers C.R. [1969], *Libertà di apprendere*, Giunti, Firenze, 1973.
- Saletti Salza C. [2003], Bambini del campo nomadi, CISU, Roma, 2003.
- Simonicca A., a cura di, Willis P. [2012], Scegliere la fabbrica, CISU, Roma, 2012.
- Tavella P. [2000], *Gli ultimi della classe*, Mondadori, Milano, 2000.

*Licenza*

Quello che ho scritto in queste pagine ha più senso se è a disposizione di tutti. La licenza che ho scelto per la presente tesi è *Creative Commons* Attribuzione-Non commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia[155]

In sintesi, ma senza per questo limitare il Codice Legale sottostante[156], sei libero di riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare quest'opera alle seguenti condizioni:

- *Attribuzione* - devi attribuire la paternità dell'opera nei modi indicati dall'autore o da chi ti ha dato l'opera in licenza e in modo tale da non suggerire che essi avallino te o il modo in cui tu usi l'opera
- *Non commerciale* - non puoi usare quest'opera per fini commerciali
- *Non opere derivate* - non puoi alterare o trasformare quest'opera, né usarla per crearne un'altra

155 http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode
156 *Ibidem*